Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370071
Centre d'intérêt: 560

Palkiewicz, Jan, 1925-.

Programme ELAN : encadrement logistique des attitudes novatrices / Jan Palkiewicz. -- [Saint-Lambert] : Commission scolaire régionale de Chambly, d.l. 1974.
106 f : ill., graph. ; 28 cm.

Code: D.R.P. 7a3-74-01. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 371.3/P163p Cote LC: LB/1026

Descripteur(s): *Elaboration de programmes *Renouvellement pédagogique *Innovation en éducation *Méthode expérimentale *Recherche en éducation *Elaboration de projets *Régime pédagogique *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ELAN (Programme)

Le document de travail porte sur un projet de programme quinquennal, élaboré à la Commission scolaire régionale de Chambly, destiné à promouvoir une réforme pédagogique continue amorcée par les éducateurs eux-mêmes et dotée de mécanismes d'autorégénération. Sorte d'opération déblayage, il se penche sur les conditions préalables à la bonne marche du programme et sur la méthodologie expérimentale envisagée.

La première partie propose une réflexion sur le problème fondamental de la recherche en éducation. La deuxième propose des jalons qui amènent les intéressés à n'entreprendre un processus de changement qu'au terme d'une démarche rationnelle. La dernière soumet des projets qui s'inscrivent dans le modèle général de l'apprentissage envisagé par le programme ELAN.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Auteur de l'analyse: [illegible]

PROGRAMME

ELAN

Encadrement Logistique des Attitudes Novatrices

COUVERTURE TIREE DE LA REVUE "POLOGNE"

EDUQ 8370071

Dossier Contenus de
Dr. H.

Couverture tirée de la
revue "POLOGNE"

Copyright - Hull - 250057
Dépôt légal - Bibliothèque
nationale - 1974

PROGRAMME ELAN

ENCADREMENT LOGISTIQUE DES ATTITUDES NOVATRICES

Jan Palkiewicz,
Directeur des services de
recherche et de planification

D.R.P. 73-74-01

PREMIERE PARTIE

LA RECHERCHE EN EDUCATION

"La vie d'un organisme de recherche, c'est le travail"

Ribéreau - Gayon.

INTRODUCTION

Depuis longtemps déjà on amorce des réformes pédagogiques par le haut et par les structures. Or, à mon avis, toutes ces tentatives n'ont abouti qu'à un déménagement des mêmes éléments, à un changement de nomenclature recouvrant des réalités vieilles de plusieurs siècles. A moins qu'il ne s'agisse d'une révolution, une réforme ne peut pas venir d'en haut. Or, pour ce qui est de la révolution, Guy Rocher, sociologue, et membre de la Commission Parent nous rassure dans son article paru dans La Presse le 24 juin 1973. "Le Québec n'est au bord de faire aucune révolution ni violente, ni tranquille, ni sociale, ni culturelle, ni de parti ni de classe, ni ouvrière ni bourgeoise, ni politique ni économique, ni de droite ni de gauche, ni pour la femme ni pour l'homme. Il s'est replié sur le quotidien, la vie assurée, l'heure acquise, le temps donné." Il nous reste donc la seule alternative possible: repeindre les vieux meubles, en les bougeant le moins possible de place ou lancer aux éducateurs le défi d'une réforme pédagogique continue amorcée par eux-mêmes et dotée de mécanismes d'autorégénération.

Hypothèse A

Cette utopie, s'est incarnée à la Commission Régionale de Chambly par la volonté des maîtres, dans l'expérimentation, datant déjà de trois ans,

de la possibilité d'amener les étudiants à prendre en charge progressivement leur propre formation à condition:

- de leur permettre d'ajuster l'horaire de la journée scolaire en fonction de leurs besoins propres;
- de leur donner la possibilité de travailler entièrement selon leur rythme;
- de leur faciliter le contact avec les professeurs;
- de leur laisser une certaine liberté qu'ils auraient à assumer eux-mêmes (*).

Bien sûr cette expérimentation a permis de préciser certains aspects de la démarche pédagogique et certaines corrections à apporter. Mais elle nous pousse à prendre en considération, dans le temps, deux autres hypothèses:

Hypothèse B

- Il est possible d'amener les éducateurs à prendre en charge progressivement dans leur milieu une réforme pédagogique continue, à

(*) Voir: ECOLE 006. Document d'information publié par l'équipe de professeurs ayant participé à cette expérimentation.

Une pédagogie active en Secondaire 1V et V par R. Pelletier du Séminaire de St-Hyacinthe. Cadre, no 6.

condition de...(**)

Hypothèse C

- Il est possible d'amener les administrateurs pédagogiques (dans les écoles et au siège administratif) à prendre en charge progressivement l'élaboration d'une infrastructure souple adaptée aux besoins sans cesse changeants de la réforme pédagogique continue, à condition de...

Avant d'aborder les conditions laissées en blanc et d'élaborer la méthodologie expérimentale envisagée, il me semble important de saisir très exactement ce processus de changement d'une part, et d'autre part de bien distinguer les fonctions d'un tel processus.

1. Processus de changement officiel.

Création du Ministère

Création des commissions scolaires régionales

Créations des écoles polyvalentes

(**) Rapport du Conseil Supérieur de l'Education, 1969-70, P. 47

Création des CEGEP

Création de l'Université du Québec

Restructuration des commissions scolaires, etc.

Résultat: L'activité pédagogique proprement dite n'a pas changé. Certains contenus ont varié. L'évaluation est devenue plus souple. Malgré la démocratisation, l'éducation demeure très sélective.

11. Processus de changement en voie d'expérimentation.

Changement d'attitude des élèves

Changement d'attitude des éducateurs

Changement d'attitude des administrateurs pédagogiques

Adaptation de l'infrastructure et des contenus.

L'hypothèse A a formé le contenu d'un programme quinquennal d'expérimentation de la possibilité de changement des attitudes des élèves face à la responsabilité de leur formation personnelle.

L'hypothèse B constituera la trame d'un programme quinquennal, le programme ELAN: ENCADREMENT LOGISTIQUE DES ATTITUDES NOVATRICES.

L'hypothèse C donnera naissance, dès 1974, à un autre programme dont il sera question dans un document ultérieur.

Le programme ELAN et le plan SEDUCATION

Le plan SEDUCATION, ainsi que s'exprimait Monsieur Yves Martin, sous-ministre de l'Education, dans sa lettre du 4 juin 1973, "propose un modèle de développement d'un curriculum qui s'avère extrêmement intéressant tant de par sa logique interne que par son étendue. Il repose cependant sur une conception de l'individualisation de l'enseignement (apprentissage) dont les postulats doivent être examinés attentivement et les implications évaluées". La phrase du Sous-Ministre situe très bien la problématique que soulève le Plan SEDUCATION. Il s'agit en effet d'un nouveau modèle de curriculum et qui demande un examen sérieux des postulats et des implications. Les auteurs du Plan SEDUCATION avaient abouti aux mêmes conclusions. Le Plan SEDUCATION envisageait une vaste planification et la mise en place d'un certain nombre de PROGRAMMES de base; chacun des programmes comportant des PROJETS soit propres à une Commission Régionale, soit empruntés à d'autres instances. On pourrait schématiser l'ensemble de la façon suivante.

PLAN SEDUCATION			
Domaines	Programmes		Projets
Recherche	Programme	A	Projet XYZ
	Programme	B	Projet XYZ
Planification	Programme	A	Projet XYZ
	Programme	B	Projet XYZ
Développement	Programme	A	Projet XYZ
	Programme	B	Projet XYZ
Expérimentation	Programme	A	Projet XYZ
	Programme	B	Projet XYZ
Evaluation	Programme	A	Projet XYZ
	Programme	B	Projet XYZ
Organisation	Programme	A	Projet XYZ
	Programme	B	Projet XYZ
Animation	Programme	A	Projet XYZ
	Programme	B	Projet XYZ

Faute de ressources nécessaires tant humaines que financières, nous sommes obligés d'abandonner les domaines de la recherche fondamentale proprement dite et de la planification à moyen et long terme. C'est un abandon forcé car tout l'édifice de l'éducation repose sur les théories fondamentales: théorie axiologique, théorie explicative, théorie praxiologique et théorie formelle. Nous espérons que d'autres instances comprendront le sérieux de la situation paradoxale de vouloir prétendre bâtir un système d'éducation sans fondement.

Pressés par le temps et les circonstances, nous nous orientons vers le développement considérant comme acquis et prouvés, certains axiomes. Plaise à Dieu que l'intuition ne nous trompe pas! "Le danger de nos prévisions est bien qu'elles se suffisent à elles-mêmes, qu'ensuite nous ne considérons plus le projet initial; nous ne cherchons pas ce qui, à l'épreuve des réalités, est efficace et ce qui ne l'est pas; nous n'analysons pas les causes; nous sommes satisfaits d'avoir respecté certaines conceptions à priori et un certain formalisme" Ribéreau-Gayon (1972).

Les objectifs du programme ELAN

Le programme ELAN, ainsi que l'indique ses initiales se propose d'offrir aux éduqués et aux éduquants, un encadrement logistique. La logistique nous vient de l'art militaire où elle assure le transport et

le ravitaillement des armées. Nous n'avons nullement l'intention de transposer les pratiques militaires en éducation bien que certains aspects, d'endurance, de courage et d'invention seraient très bénéfiques à notre jeunesse.

Le programme ELAN comporte un certain nombre de projets dont la réalisation a déjà commencé ou débutera incessamment et de projets qui ne se concrétiseront que l'an prochain. Tous ces projets ont pour but d'assurer un encadrement des éducateurs et des éduqués afin de leur procurer le nécessaire dans leur processus de changement.

PROJETS

Projets

Nous avons dit précédemment qu'il nous était impossible d'assurer la responsabilité d'une recherche fondamentale, cependant indispensable. Mais nous nous proposons d'entreprendre certaines recherches d'ordre pratique et d'application immédiate. La notion de recherche étant assez ambigue, nous donnons pour fins de compréhension notre point de vue sur cette question.

La recherche dans une Commission Régionale.

Il est intéressant en abordant cette question de jeter un regard sur ce

qui se fait au Québec dans ce domaine. Nous possédons deux documents révélateurs: ETAT DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE AU QUEBEC (1968-1969) document commandité par le Ministère de l'Education et un document rédigé pour I.R.P. par MM. Legendre et Désautels.

"Dans l'ensemble, au Québec, la recherche en éducation sort à peine de l'état embryonnaire et la majorité des éducateurs ne perçoivent aucun lien nécessaire entre les activités de recherche et celles d'enseignement.

Après quelques années d'existence, l'Institut de Recherche Pédagogique, seul organisme de recherche du Ministère de l'Education, a dû cesser ses activités en avril 1971. C'était un des rares organismes au Québec qui regroupait une équipe multidisciplinaire de chercheurs. Actuellement, les activités de recherche au Ministère de l'Education sont fort réduites; seules les activités de développement en mesure et évaluation sont à noter.

Depuis la disparition de l'I.R.P., l'Institut National de la Recherche Scientifique s'est proposé de former un groupement qui axerait ses travaux sur l'innovation pédagogique. Au moment d'écrire ces lignes, ce projet en est encore au stade de l'élaboration: le noyau de chercheurs demeure à trouver et les orientations sont à déterminer.

Si on fait exception du Ministère de l'Education et de l'I.N.R.S., où la recherche en éducation est pratiquement absente, notre regard se tourne tout naturellement vers les facultés et départements d'éducation qui, d'office, devraient être les instigateurs d'un tel type de recherche.

L'inventaire de la recherche pédagogique au Québec (1) révèle, contrairement à ce qu'on pouvait attendre, que les facultés d'éducation reléguent les activités de recherche au second plan, loin derrière les activités d'enseignement qui devraient pourtant s'en inspirer. Dans les faits, l'application des politiques générales des facultés permet des activités de recherche en autant que celles-ci n'entravent pas l'enseignement.

Dans l'ensemble des facultés d'éducation, la recherche n'est donc pas florissante. Si on accepte comme hypothèse que la réforme scolaire et la qualité de la formation des maîtres reposent en grande partie sur les données de la recherche, les facultés d'éducation contribuent donc très peu au renouveau pédagogique.

---

(1) section inspirée du rapport de l'Institut de Recherche Pédagogique du Ministère de l'Education, intitulé: ETAT DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE AU QUEBEC, 1968-1969, sept. 70.

En se référant au nombre et à la qualité des demandes de subventions de recherche de la part de professeurs aux niveaux élémentaire, secondaire et collégial, ainsi qu'à l'examen des rapports présentés au Ministère de l'Education, nous pouvons affirmer, sans risque d'erreur, que la recherche en éducation est encore moins florissante dans ces secteurs qu'au niveau universitaire. Une telle observation ne doit sans doute pas surprendre car la situation actuelle ne reconnaît pas officiellement à ces entités scolaires la vocation de recherche.

D'autre part, la très grande majorité des professeurs de ces secteurs n'ont pas reçu la formation nécessaire à la poursuite de recherches. Hormis le désir d'amélioration de l'enseignement, les recherches à ce niveau sont à l'heure présente quasi inutiles.

La crédibilité des conclusions est très faible pour plusieurs raisons:

a) buts mal déterminés;

b) schémas expérimentaux absents ou incomplets;

c) instruments de mesure non valides;

d) analyse des résultats inadéquate.

Ces intérêts tout récents de la part des maîtres ne doivent cependant pas être étouffés, bien au contraire. Cependant, ces efforts devront être coordonnés et canalisés dans une structure de recherche sous

l'égide d'une organisation composée de chercheurs compétents. (1)

C'est dans cet esprit que le Ministère de l'Education a autorisé la Commission Régionale de Chambly à créer à titre expérimental une Direction de Recherche et de Planification. La direction comprenait un directeur assisté de deux spécialistes détenteurs de doctorat en pédagogie. Malheureusement, les conditions qui leur ont été offertes ne respectaient même pas le minimum qui ordinairement est assuré à des professionnels. Ainsi, ils ne jouissaient d'aucune protection en cas de maladie ou d'accident et en fin de juin ils n'avaient pas encore reçu confirmation de leur engagement pour une nouvelle année. Aussi ont-ils préféré d'aller travailler dans des milieux plus accueuillants. Cependant, à en juger par le volume de documents produits, la Direction des services de Recherche et de Planification s'est acquittée honorablement de sa tâche: treize (13) documents officiellement publiés, ainsi qu'un travail de fond dépassant les quatre cents pages non publiés, sans compter les cours de perfectionnement donnés aux professeurs, les conférences dans un grand nombre de Commissions Régionales et au Ministère; les symposium et les journées d'évaluation et de planification dans des écoles

---

(1) Renald Legendre, Ph. D. et Jacques Désautels, Ph. D.

polyvalentes. Certes, une nouveauté engendre toujours une réaction d'auto-défense sinon d'agressivité. Aujourd'hui, d'autres Commissions Régionales ont reçu l'autorisation de s'engager dans la recherche. L'une d'elle a même jugé que c'était là, la tâche principale et essentielle d'un directeur général adjoint (*). D'autres s'inspirant des documents produits par la Direction des services de Recherche et de Planification et animés par un esprit d'innovation et de collaboration vont relever le défi d'ouvrir, dès septembre 1973, de grandes écoles polyvalentes à aires ouvertes avec enseignement individualisé.

Nous devons reconnaître, non sans une certaine amertume, qu'à la Commission Régionale de Chambly de tels travaux sont considérés comme utopiques, rêves d'illuminés enfermés dans une tour de verre.

Nature de la recherche pédagogique

Le rôle de la recherche scientifique est de découvrir la vérité, d'établir avec exactitude des relations entre les variables d'un phénomène. Il devrait être superflu d'ajouter qu'assumer un rôle aussi exigeant implique une très grande rigueur dans les travaux. C'est seulement au cours

---

(*) Commission Régionale Le Royer.

des phases conception et pré-expérimentation que l'on peut se permettre certaines fantaisies et des procédures d'action plus ou moins systématiques, et encore!... La plus grande rigueur doit cependant être observée minutieusement durant l'expérimentation; l'improvisation et l'à-peu-près doivent être complètement écartés lors de cette phase capitale de la recherche. Il y va de la crédibilité des conclusions d'un projet de préparer un schéma expérimental réaliste, méticuleux et adapté aux circonstances et de s'assurer de son exécution intégrale tout au cours de l'expérimentation. Est-il inutile de répéter que l'expérimentation pédagogique rentable doit suivre des règles sévères de procédure, tout à l'opposé de l'empirisme, et que l'instrument de mesure utilisé doit avoir été élaboré scrupuleusement selon les principes reconnus de la docimologie?

Il faudrait s'entendre enfin sur la signification de la recherche scientifique car l'expression a tellement été mêlée à toutes les sauces, qu'en certains milieux, la moindre réflexion devient automatiquement de la recherche. Il est même très étonnant que ces professeurs de sciences utilisent le terme recherche pour désigner des essais aléatoires et non contrôlés par des instruments de mesure précis. Il faudrait alors avoir au moins la clairvoyance de reconnaître la limite de ces tentatives et savoir que seules des hypothèses de travail peuvent en être retirées et non des conclusions pouvant être généralisées.

Qu'est-ce alors que la véritable recherche pédagogique? Un critère fondamental distingue la véritable recherche pédagogique de l'essai empirique. Dans son sixième document de l'année internationale de l'éducation, consacré au Développement de la recherche pédagogique, l'UNESCO définit sans ambages la recherche pédagogique comme étant essentiellement:

> "L'application de la méthode scientifique à l'étude des problèmes de l'Education."

Contrairement à ce que plusieurs veulent croire, ce n'est pas accélérer la rénovation pédagogique que s'en remettre à des essais empiriques ou à des comités ad hoc, pour établir des politiques d'enseignement. Tout cela n'est finalement qu'illusion car ce n'est pas en construisant sur de l'à-peu-près que notre système d'éducation progressera réellement. Ce n'est pas en multipliant les essais aléatoires, toujours trop coûteux pour ce qu'on en retire, qu'on parviendra à s'assurer un système cohérent et rentable; mais bien en instituant un système d'expérimentations véritables d'où jailliraient des lignes de conduites sûres.

A son congrès de Bangkok en 1961, l'UNESCO a souligné l'importance de la Recherche nationale, entreprise à des fins nationales. Les observations de l'UNESCO méritent que nous les méditions bien attentivement

car ces propos nous concernent directement:

> "Les recherches relatives aux besoins de chaque Etat membre en matière d'enseignement ne peuvent, à long terme, donner de bons résultats que si elles sont effectuées sur le territoire même de cet Etat, et par des gens du pays. Les études réalisées ailleurs peuvent, il est vrai, fournir des indications utiles et à défaut de données recueillies sur place, ce sont elles qui devront servir de base au développement et à l'amélioration de l'enseignement; mais les leçons, souvent amères, de l'expérience, montrent que les méthodes et techniques applicables à un système ne conviennent pas nécessairement à un autre. De même, si compétents qu'ils soient, et quelque intérêt qu'ils portent aux besoins du pays, les experts étrangers ne sont pas suffisamment au courant des conditions locales pour saisir tous les tenants et aboutissants des faits constatés, ni assez familiers avec les subtils problèmes nationaux pour donner toujours aux recherches l'orientation la plus judicieuse. Il importe donc de créer et de développer des instituts ou centres nationaux de recherches qui soient bien équipés et dotés de tout le personnel qualifié nécessaire".

Pour assurer le succès d'une réforme pédagogique permanente en concomitance avec l'évolution de notre société, il faudra que les politiques d'enseignement soient directement axées sur la recherche pédagogique. Pour y parvenir, il faut:

1. que les autorités admettent la nécessité d'un système permanent d'expérimentations pédagogiques coordonnées et portent bonne attention aux conclusions de ces recherches.

2. qu'un groupement de chercheurs compétents soit formé pour diriger les recherches pédagogiques dans divers domaines de l'éducation.

3. qu'une revue systématique et permanente des recherches effectuées à l'étranger soit tenue à jour pour l'information des enseignants, du Ministère de l'Education et des chercheurs.

4. que des expérimentations en terrain limité précèdent toujours la généralisation d'une politique pédagogique.

5. qu'une formule soit élaborée pour que les enseignants puissent être impliqués directement dans la rénovation et la recherche pédagogique.

Le chercheur

La présence des chercheurs dans l'enseignement public est chose assez récente. Son statut est loin d'être reconnu au même titre que celui de ses collègues de la médecine ou de l'industrie. D'abord "les hommes qui ont le pressentiment des vérités nouvelles sont rares; dans toutes les sciences, le plus grand nombre des hommes développe et poursuit les idées d'un petit nombre d'autres".(Claude Bernard - 1865).

"La vérité ne se découvre pas par voie démonstrative, elle se voit soudain. La pensée est d'une fantaisie déconcertante. Pour mettre ses idées en ordre, il faut d'abord qu'on les ait; et le jaillissement des idées se fait naturellement, sans ordre. Il n'y a pas de méthode pour inventer" P. Vendryès. Malheureusement, "le chercheur d'aujourd'hui, dès qu'il dépasse les premiers grades, au lieu de voir croître la liberté qui lui est de plus en plus nécessaire, est de plus en plus accablé de besognes et de soucis, fruits du dirigisme et du planisme modernes qui prétendent l'aider, avec un développement spectaculaire de la réglementation jusqu'au coeur du groupe de recherches".

"Il serait nécessaire au contraire, d'éloigner des chercheurs et des directeurs de recherche toute préoccupation matérielle ou administrative, toute besogne vaine, tout ce qui est cause d'agitation et d'imitation." Ribéreau - Gayon (1972). Le même auteur continue comme s'il vivait dans le milieu d'enseignement actuel. "Il n'y a pas de recherche sans liberté. Une organisation qui subordonne l'octroi de moyens de recherche à l'acceptation de dépendances excessives vis-à-vis de groupes, de conseils, de comités, ou à l'obligation d'un travail d'équipe inutile en lui-même, est un obstacle à la recherche efficace".

Organisation de la recherche (*)

Le processus de la recherche scientifique comporte simultanément la formation des chercheurs d'une part et d'autre part leur travail personnel de recherche. Ce processus doit répondre à trois critères fondamentaux:

a) grande spécialisation de chacun des chercheurs en face de la complexité croissante des problèmes,

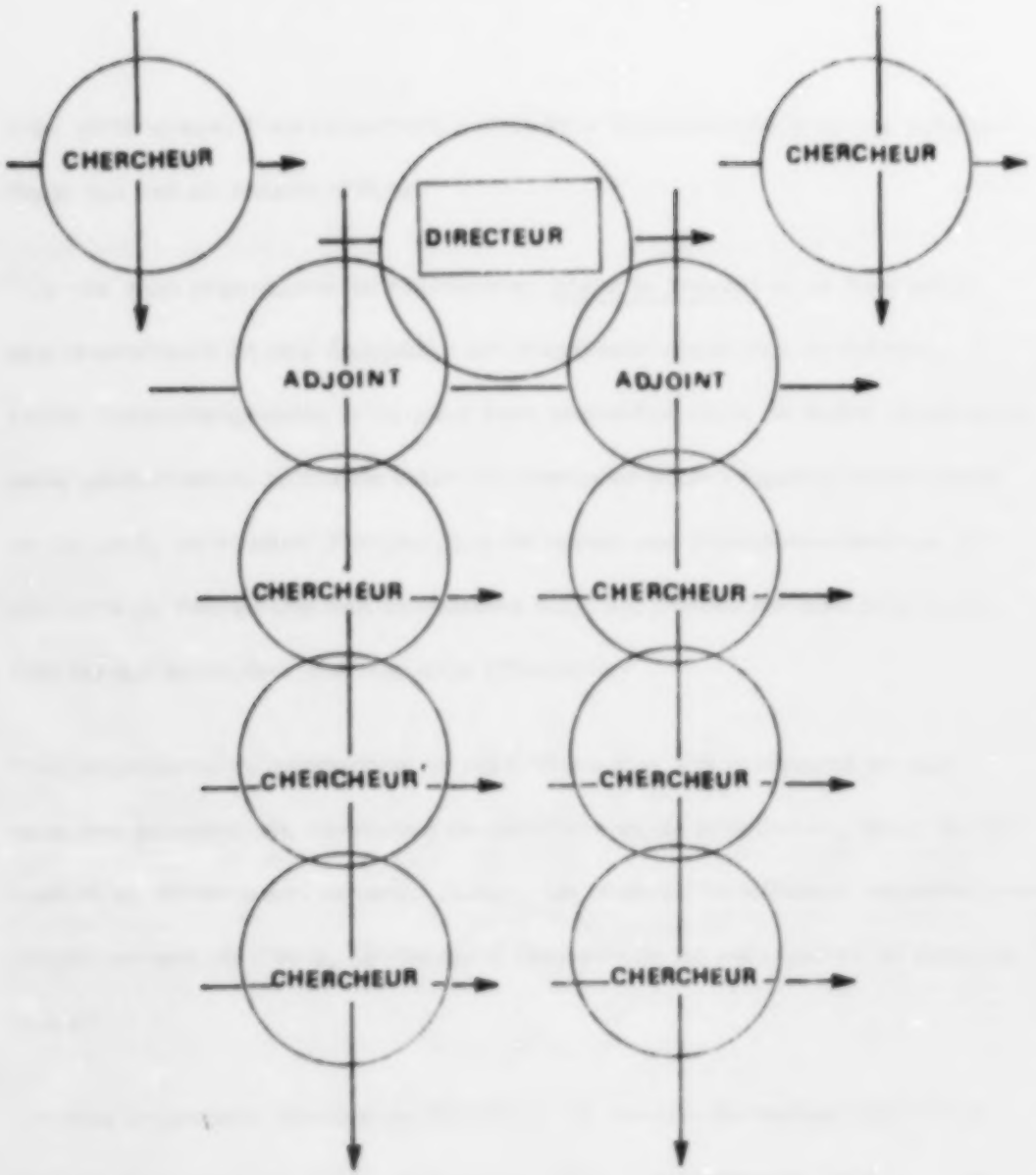
b) liens multiples et étroits entre les hommes, les types de recherche et les disciplines,

c) degré maximum de liberté, compatible avec la finalité de l'organigramme, laissée aux chercheurs dans l'exécution de leur programme.

Le schéma ci-contre montre les relations entre les éléments d'un organisme de recherche. Cependant, il est important de rappeler que l'administration et la vie d'organisme de recherche sont deux activités

---

(*) Voir pour plus de détails: Problèmes de la recherche scientifique et technologique. Ribéreau-Gayon-Dunod.



Leur fonction Leur environnement Leurs problèmes

très différentes; l'administration doit être subordonnée à la vie scientifique qui est sa raison d'être.

"La vie d'un organisme de recherche, c'est le travail et la formation des chercheurs et des équipes. Un chercheur n'est pas un élément isolé, interchangeable; il ne peut être transféré dans un autre organisme sans perturbation profonde pour lui-même et pour l'équipe; mais aussi on ne peut, au hasard d'un surplus de personnel introduire dans un organisme de recherche des personnes dont les postes ne sont plus justifiés ou qui attendent une nouvelle affectation".

"Un organisme de recherche ne peut vivre que s'il comporte en son sein des possibilités normales de carrière et de promotion, donc de formation et de renouvellement. Sinon, un organisme efficace cessera progressivement de l'être, parce qu'il cessera de se renouveler et donc de vivre".

Un rôle important dévolue au directeur du centre de recherche: "Tout groupe doit avoir un chef" Hugonnier 1964; Maisonneuve 1969... Les méthodes peuvent être très personnelles allant de l'animation, de leader, à celle d'un commandant. Cependant, dans le désarroi actuel, "il convient de bien distinguer l'élaboration, acte collectif, de l'acte de décision qui doit demeurer personnel. Choisir et risquer ne peuvent

être le fait que d'un homme". Hugonnier 1964. "Le gouvernement par équipes, s'il est nécessaire au niveau de l'étude, devient une utopie dès qu'on veut l'appliquer à la décision finale". Demonque 1970.

Dénier au chef d'unité la responsabilité de l'engagement des collaborateurs chercheurs (assistants, maître-assistant, chargé de recherche, est lui enlevé une part significative de celle du succès ou de l'échec de l'ensemble de son entreprise de recherche... Métier de création, la recherche n'a pas de plus grand ennemi, dans l'ordre des attitudes, que l'ambition d'être fonctionnaire...

Conclusion

Il me semblait nécessaire d'attirer l'attention du lecteur sur ce problème fondamental de la recherche car tôt ou tard non seulement la recherche aura sa place dans les Commissions Régionales mais elle fera partie intégrante de la tâche des enseignants.

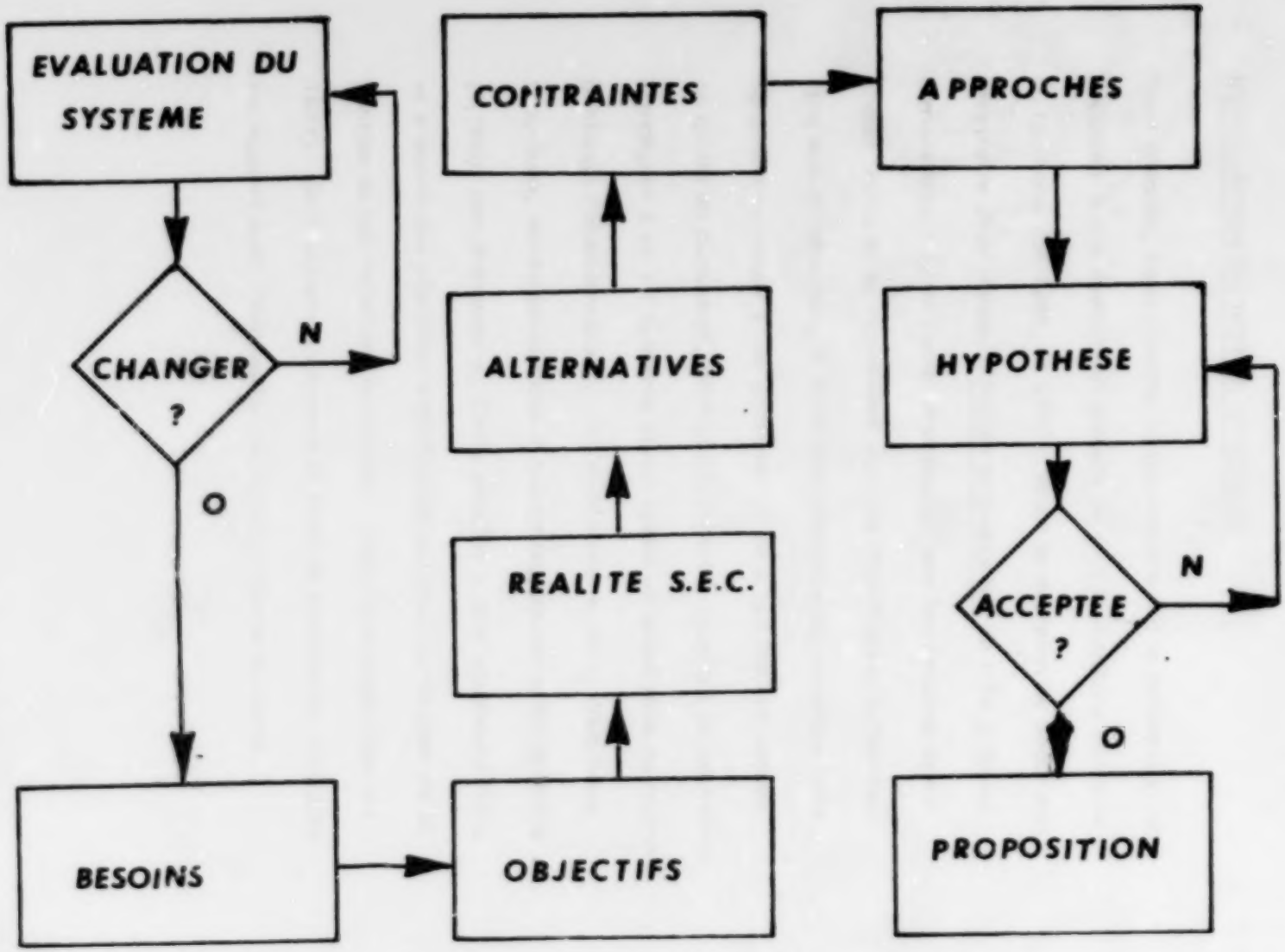
DEUXIEME PARTIE

PROCESSUS DE CHANGEMENT

INTRODUCTION

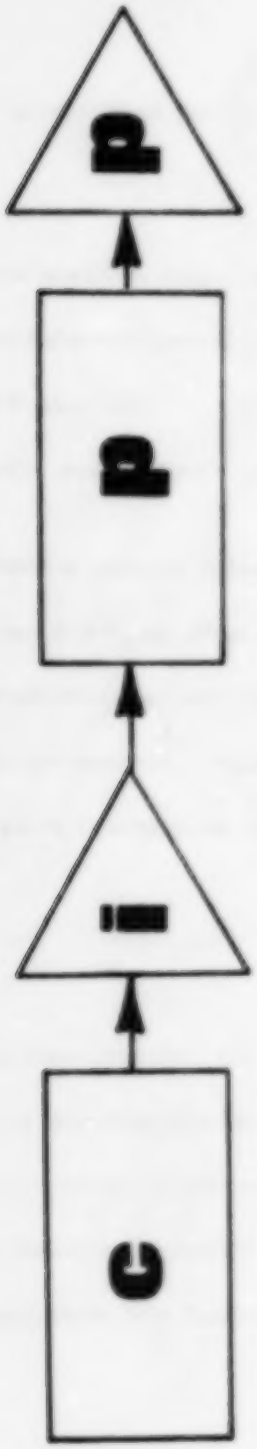
Nombreux sont les ouvrages qui traitent des changements en cours et ceux des années à venir. Il existe même une pseudo-science: la futurologie. Un nombre de plus en plus grand d'éducateurs, impuissants à résoudre les problèmes du moment se lancent dans les considérations des temps futurs.

Dans les lignes qui suivent, je propose une démarche qui, bien sûre, est susceptible d'adaptation. Son seul mérite est d'obliger les personnes en autorité de s'interroger d'une façon systématique, avant de lancer des propositions qui peuvent avoir des conséquences sur l'avenir de la société.


EVALUATION DU SYSTEME
CHANGER ?
N
O
BESOINS
OBJECTIFS
REALITE S.E.C.
ALTERNATIVES
CONTRAINTES
APPROCHES
HYPOTHESE
ACCEPTEE ?
N
O
PROPOSITION

1. EVALUATION DE NOTRE SYSTEME

Bien entendu, nous n'avons ni les moyens, ni la prétention de procéder à une évaluation globale de tout le système scolaire du Québec. En 1965, la CRC prenait la décision de doter son territoire d'un réseau d'écoles polyvalentes de très grandes dimensions. Je ne reviendrai pas ici sur les raisons de ce choix; mais elles reposaient sur des hypothèses, qu'après cinq ans d'opération, il était indispensable de remettre honnêtement en cause et de demander à ceux qui les ont vécues ce qu'ils en pensaient, particulièrement à ceux qui ne pouvaient s'intégrer à un tel système et qui après un essai plus ou moins prolongé l'abandonnaient. Or en décembre 1971, nous nous trouvions, après trois mois d'opération, devant près de mille (1,000) cas d'abandons. Cette enquête a duré plusieurs mois et a donné des résultats significatifs surtout sur le plan de la gestion et des relations humaines. (Voir Document Relance 1971). On trouvera en annexe la liste de documents consultés en rapport avec l'évaluation de notre système scolaire.


2
2
1
0

Le processus d'évaluation, schématisé par le diagramme ci-joint, comportait quatre étapes:

A. Etude du contexte socio-économique et culturel. (C)

B. La cueillette des informations. (I)

C. Le processus d'évaluation. (P)

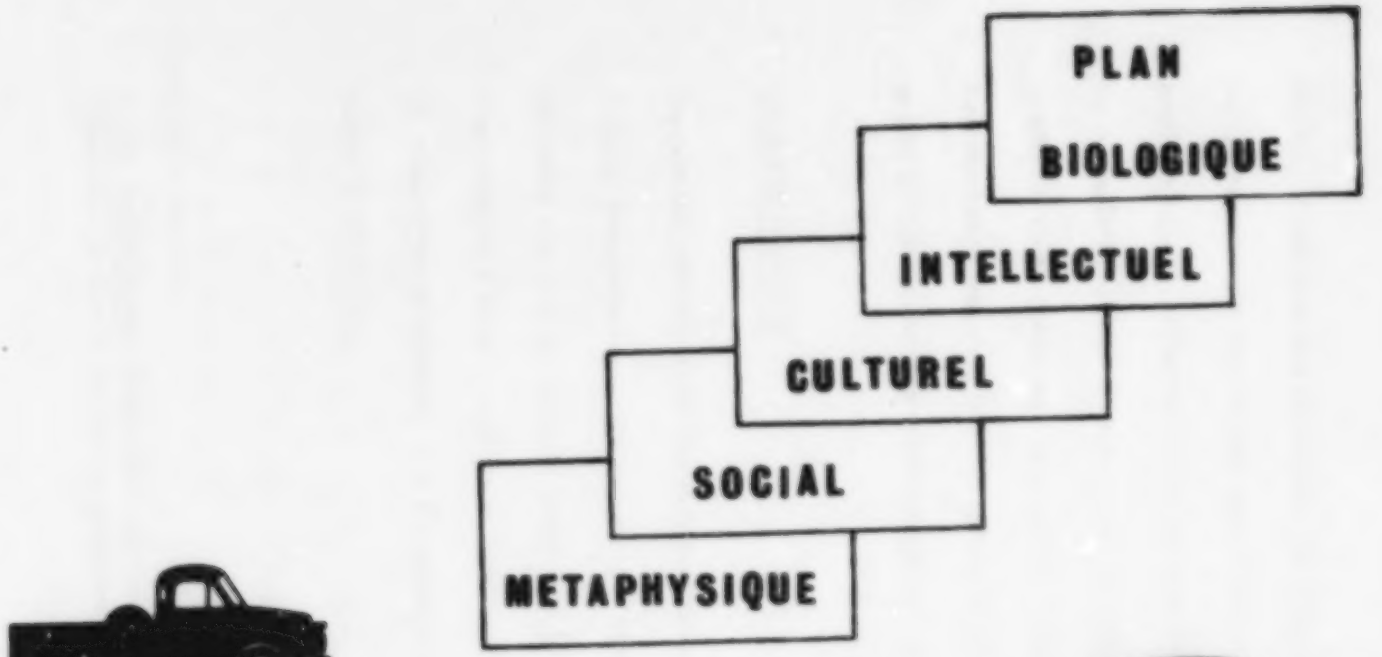
D. Le produit de cette évaluation. (P)

Concrètement le produit obtenu a conduit à la présentation d'un projet de dossier intégrant les éléments d'un dossier cumulatif à une prise de présence transformée en un instrument de communication hebdomadaire école-parents. Nous attendons toujours la lettre du Ministère expliquant les raisons de son refus.[1]

2. LES BESOINS

Au lieu d'une étude théorique des besoins, (voir l'article de Gabriel Aubin, "Une prospective des besoins éducatifs" - Prospectives, Juin 1973), nous nous sommes plutôt arrêtés aux manifestations caractéristiques des besoins éducatifs tels qu'ils apparaissent ou tels qu'ils éclatent dans nos écoles polyvalentes.

1- Voir "Projet Horvath".


PLAN
BIOLOGIQUE
INTELLECTUEL
CULTUREL
SOCIAL
METAPHYSIQUE

LES BESOINS

Or ici, il ne faut pas confondre les besoins fondamentaux tels qu'ils ressortent des études tant médicales, psychologiques, sociologiques, caractérologiques que métaphysiques, comme de connaître, aimer et agir, avec des besoins conditionnés, créés de toute pièce par la société. Malheureusement ce sont ces derniers besoins dont on parle le plus souvent et pour lesquels s'organisent des manifestations qui défont les écoles.

3. LES OBJECTIFS

Ils ont été définis dans une publication largement diffusée: l'Ecole Secondaire [2]. Ils rejoignent et complètent dans une certaine mesure le rapport commandité par l'Unesco: "Apprendre à être". Même si l'Ecole Secondaire, demeure un document de travail, il a l'avantage de préciser clairement notre orientation.

2- Ecole Secondaire: Document de travail commandité par la Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire.

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les objectifs généraux ont été définis par rapport à cinq plans:

Sur le plan biologique

Créer des conditions qui permettent à l'homme un développement sain du corps et la réalisation d'un état de vigueur adapté aux tâches futures.
C'est "APPRENDRE A VIVRE".

Sur le plan intellectuel

Assurer à l'homme la possession d'un ensemble organisé et ouvert de connaissances fondamentales.
Le former aux méthodes de pensée et de travail qui lui permettent de s'adapter aux situations nouvelles.
L'habituer à la mise à jour et au renouvellement qui s'imposent à cause des progrès de tous ordres que connaît l'humanité.
C'est "APPRENDRE A APPRENDRE".

Sur le plan culturel

Faire entrer en contact avec les valeurs et les biens culturels qui expriment la civilisation du milieu.
Le conduire à la découverte des autres civilisations qui expriment, différemment et valablement, la commune humanité.
Lui proposer la réalisation d'oeuvres personnelles qui prolongent cette ouverture culturelle et qui la maintienne vivante.
C'est "APPRENDRE A COMMUNIQUER".

Sur le plan social

Impliquer l'homme dans le processus d'évolution des divers aspects de la vie sociale: vie familiale, vie professionnelle, vie civique, vie économique, vie politique, vie religieuse.
C'est "APPRENDRE A DEVENIR".

Sur le plan métaphysique

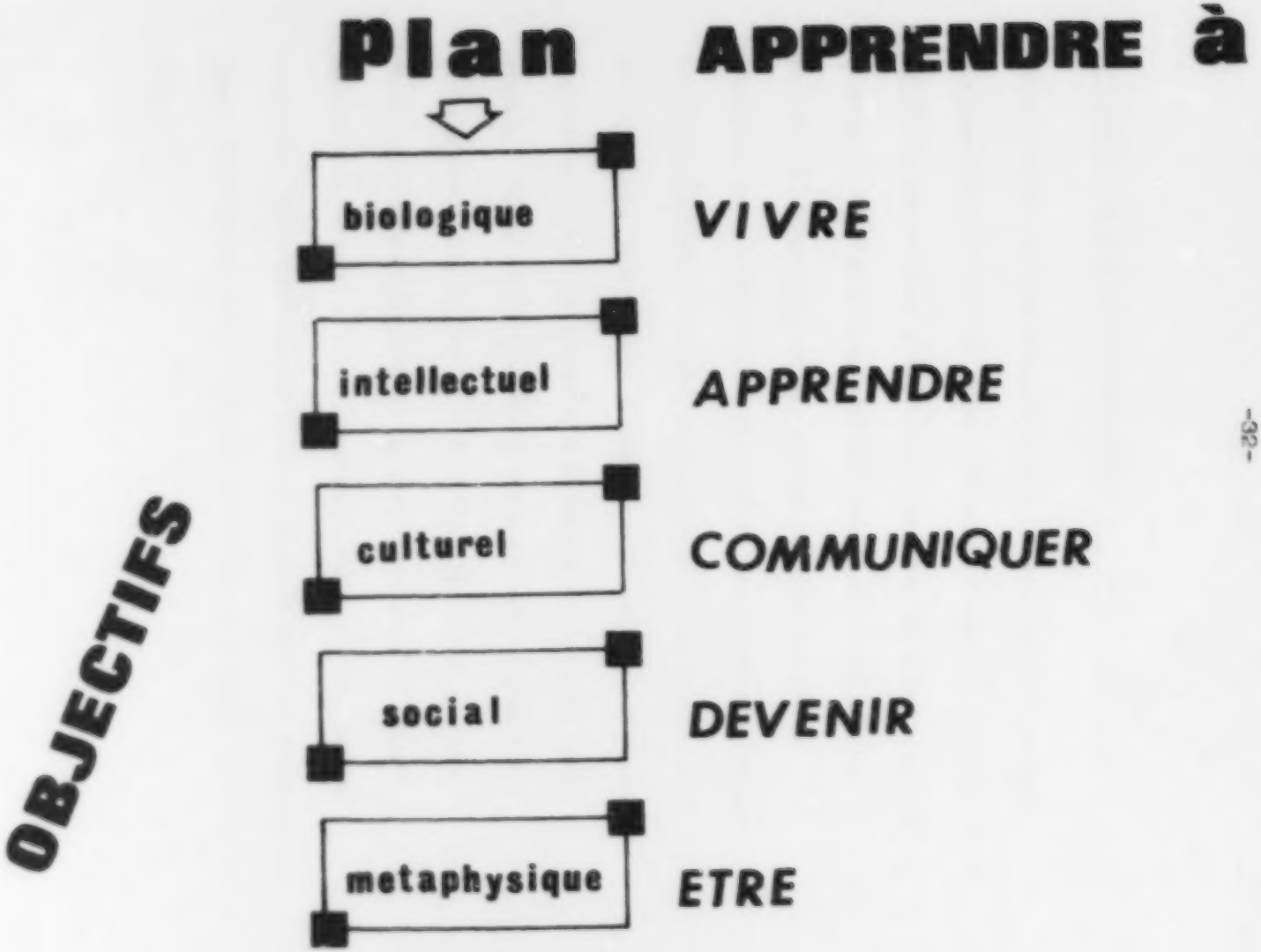
Faire prendre conscience à l'homme de qui il est, de ce qu'il entend devenir.

Lui faire donner un sens à sa vie par l'exercice de sa liberté face aux besoins fondamentaux de connaître, d'aimer et de créer.

Faire exprimer des attitudes et des comportements en accord avec le sens ainsi trouvé.

C'est "APPRENDRE A ETRE".

N.B. On remarquera combien ces objectifs sont éloignés de tout endoctrinement quelque soit l'étiquette du totalitarisme que certains voudraient imposer aux jeunes.


Plan
APPRENDRE à
biologique
VIVRE
intellectuel
APPRENDRE
culturel
COMMUNIQUER
social
DEVENIR
metaphysique
ETRE
OBJECTIFS

4. LA RÉALITÉ SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CULTURELLE

Cette réalité socio-économique et culturelle de la Rive-Sud qui conditionne l'environnement éducatif, a deux caractéristiques fondamentales que l'on ne trouve pas dans le reste du Québec. Premièrement, elle est constituée d'une population extrêmement mouvante, soit parce qu'elle vient de Montréal ou de régions plus éloignées, soit parce que par une sorte de promotion sociale, elle passe de municipalités économiquement plus pauvres à des municipalités plus riches. Deuxièment, elle est constituée d'une population très hétérogène. Aussi retrouvons-nous dans nos écoles depuis les enfants non soutenus par le milieu familial, jusqu'aux enfants surprotégés et dont les parents s'occupent sérieusement. Sur le plan culturel, une telle population n'a pas de tradition: les bibliothèques si elles existent sont peu fréquentées. Seules les arts plastiques semblent jouir d'une certaine vogue.

5. ALTERNATIVES

En conjugant les objectifs, les besoins et la réalité, il est possible d'obtenir d'innombrables alternatives éducatives dont les deux extrêmes seraient, d'une part, le dressage d'hommes et de femmes face à des impératifs économiques et d'autre part l'expérience d'une société qui serait sa propre école, sans aucune autre institution qu'un immense supermarché d'information. Nous avons opté pour une forme intermédiaire très souple: l'apprentissage individuel, sans définir davantage les autres paramètres de cet apprentissage, laissant à chaque milieu particulier le soin de définir sa forme spécifique. Ainsi notre formule englobe-t-elle aussi bien l'apprentissage par l'assimilation, que l'apprentissage par la découverte ou l'apprentissage par la créativité. Il est donc superflu de dire qu'il ne s'agit nullement d'un enseignement donné à une seule personne dans l'espace et le temps. L'apprentissage individuel n'a pas cette ambition utopique. Il peut donc comprendre les cours dit traditionnels, comme aussi les créations les plus individualistes, mais toujours suivant des critères établis clairement. Individualiser l'apprentissage c'est connaître l'élève, son style cognitif, son caractère et ses possibilités;

c'est cheminer avec lui un certain temps, c'est être à l'écoute de ses besoins et de ses problèmes, c'est lui proposer des défis à relever, des défis à sa hauteur. Le modèle suggéré ci-après n'a qu'une valeur indicative, cependant il a l'avantage de montrer l'intervention de l'éducateur auprès de l'éduqué. Cette remarque revêt une importance primordiale si l'on ne veut pas pousser la déshumanisation jusqu'au seuil de la révolte ou du désespoir.

ALTERNATIVES

STATU QUO

RETOUR EN ARRIERE

FUITE DANS LE FUTUR

6. CONTRAINTES

Un tel apprentissage ne demande aucune école spéciale aucune architecture futuriste. Cependant, les écoles conçues spécialement pour l'apprentissage individualisé multiplient par dix ou vingt les possibilités d'une école traditionnelle. Au contraire des écoles conçues pour l'apprentissage individualisé - les écoles à aires ouvertes- ne peuvent s'adapter que très difficilement à l'enseignement traditionnel. Mais l'apprentissage individualisé demande d'autres pré-requis que je qualifierai volontiers d'absolus. L'un de ces pré-requis est une préparation sérieuse des Maîtres. On n'improvise pas l'individualisation de l'apprentissage surtout si l'on a la prétention de former la personnalité dans sa totalité. Je reviendrai plus loin sur cet aspect important. Il serait, non seulement imprudent, mais CRIMINEL de précipiter dans l'aventure des écoles à aires ouvertes, des centaines et des milliers d'adolescents sans une préparation très sérieuse des Maîtres, sans élaboration préalable d'unités de connaissance, sans élaboration contrôlée d'instruments d'évaluation. Mais on ne s'improvise pas formateur du jour au lendemain; les instruments d'évaluation sont d'une complexité inouïe. Ce n'est pas parce qu'au hasard d'une élection

ou d'une nomination on accède au poste d'un conseiller technique qu'on acquiert le droit de gâcher l'avenir d'une génération. La bonne volonté, elle aussi ne suffit pas. La compétence, la science, l'expérience sont les seules clefs non contrefaites.

7. HYPOTHESE

J'ai déjà fait allusion à l'hypothèse de base qui devrait, en principe, nous conduire vers un changement d'attitude significatif: c'est l'hypothèse B.

> Il est possible de remettre aux éducateurs la responsabilité d'assurer une Réforme Pédagogique continue à condition:
>
> 1. de les préparer à prendre cette responsabilité. (une didactique renouvelée)
> 2. de préparer les instruments propres au milieu donné: unités, évaluations, animation, avant toute généralisation. (pédagogie de situation)
> 3. de leur donner une initiation pratique aux implications de l'apprentissage individualisé dans un milieu réel, non en laboratoire. (stages dans les écoles)

Nous rejoignons ainsi les préoccupations des auteurs du PLAN DIRECTEUR pour la formation des maîtres de l'Enseignement professionnel, plan présenté par la Direction générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'Education en mars 1973.

8. LA PROPOSITION: LE PROGRAMME ELAN

Le modèle que je propose n'est pas une formule magique, ni une image, ni même une théorie. C'est un ensemble de projets liés les uns aux autres par un processus de développement. Un exemple éclairera peut-être ma pensée. Je suis témoin d'un évènement subit. A l'aide d'une caméra, je le saisis sur le vif. Pour le montrer à d'autres, pour l'analyser, je dois lui faire subir le processus du développement, c'est-à-dire, lui faire subir dans un ordre bien déterminé une série d'opérations: le plonger dans un bain révélateur, le rincer, le replonger dans un fixateur, etc. Certes il y a des opérations moins importantes que d'autres. Mal faites, certaines, rendront la photo moins claire, d'autres la terniront. Mais si je passe par dessus certaines opérations fondamentales, je n'obtiendrai absolument rien.

Pour quelqu'un qui n'est pas initié à l'art de la photo, certaines opérations, parce que fastidieuses, paraîtront absurdes, sinon inhumaines. Quoi de plus inhumain que de travailler dans l'obscurité complète. Le programle ELAN - Encadrement Logistique des Attitudes Novatrices - est un processus d'opérations que je nomme "PROJETS". Comme dans la photographie certaines opérations ont été perfectionnées ; j'espère que dans le processus du développement de la personne, les projets seront améliorés et même remplacés par d'autres plus efficaces. Le résultat seul pourra nous le dire. Une certaine vogue issue de la dynamique de groupe mal assimilée, voudrait faire des adolescents les juges des programmes et les arbitres des opérations à effectuer, étant les premiers concernés.

Raisonner ainsi c'est confondre les niveaux, les genres et les espèces, c'est ignorer les éléments d'un discours.

Or précisément, il existe à l'heure actuelle une certaine forme de démagogie qui pousse les adultes à abdiguer pour se faire accepter des jeunes. L'école, quoiqu'on dise, restera le lieu privilégié d'apprentissage et de formation, sans préjuger des

formes que pourra prendre cette école allant jusqu'à son assimilation par le milieu de vie ou de travail. Mais il n'en demeurera pas moins vrai que l'acquisition de certaines connaissances pose des conditions. Pour simplifier le problème distinguons trois sortes de connaissances:[3]

A. La connaissance pratique qui nous instruit des FAITS

B. La connaissance empirique qui nous donne des NOTIONS

C. La connaissance théorique qui élabore des CONCEPTS

Dans le discours que nous tiennent les partisans de la participation, de la collégialité, etc, ces derniers ne dépassent pas le niveau de la connaissance pratique bien que très souvent ils se lancent dans la discussion de notions mal assimilées. Pour qu'un pays, à plus forte raison un continent comme le Québec, puisse progresser il faut que des hommes de sciences consacrent leur vie à l'obscur travail de l'élaboration des concepts, à leur agencement en hypothèses et leur synthétisation en théories. Malheureusement en pédagogie, nous en sommes seulement au stade

---

3- J.B. Grizé du Centre de Recherches sémiologiques - Neuchâtel.

empirique avec une forte tendance, dans le milieu, vers un retour au pratico-pratique, alors que nous aurions un urgent besoin de baser notre praxiologie sur une théorie scientifique d'apprentissage.[4] La confusion va plus loin encore. Pour les chercheurs et les pédagogues l'école est le milieu de vie des adolescents. De cet axiome ils tirent des conclusions quant aux objectifs à atteindre, à l'orientation à donner, quant aux modes d'intervention, quant aux contenus, etc. Pour les syndicalistes qui représentent les éducateurs dans leurs relations de travail, l'école est le milieu de vie des enseignants. C'est un autre axiome aussi évident que le premier mais qui ne nous conduit pas nécessairement aux mêmes objectifs à atteindre, aux mêmes contenus ni aux mêmes modes d'intervention. Assurément les deux axiomatiques ont quelque chose en commun, mais elles sont loin de se superposer. A mon avis elles ne peuvent se traiter simultanément à moins de transposer en négociation, le processus de changement issu du premier axiome. Cela ne veut pas dire qu'il faille ignorer le

---

4- Voir aussi le texte de Galperin "Fondements psychologiques de l'enseignement programmé."

milieu de vie des enseignants. Au contraire, car un tel oubli se ferait ressentir au niveau des élèves. Mais il est absolument nécessaire d'accepter la primauté des éduqués sur les éduquants. Les nouvelles conditions de travail issues d'un changement pédagogique devront être négociées à la table patronale-syndicale, non à la table des comités d'école, des conseils d'étude et des centres de recherche.

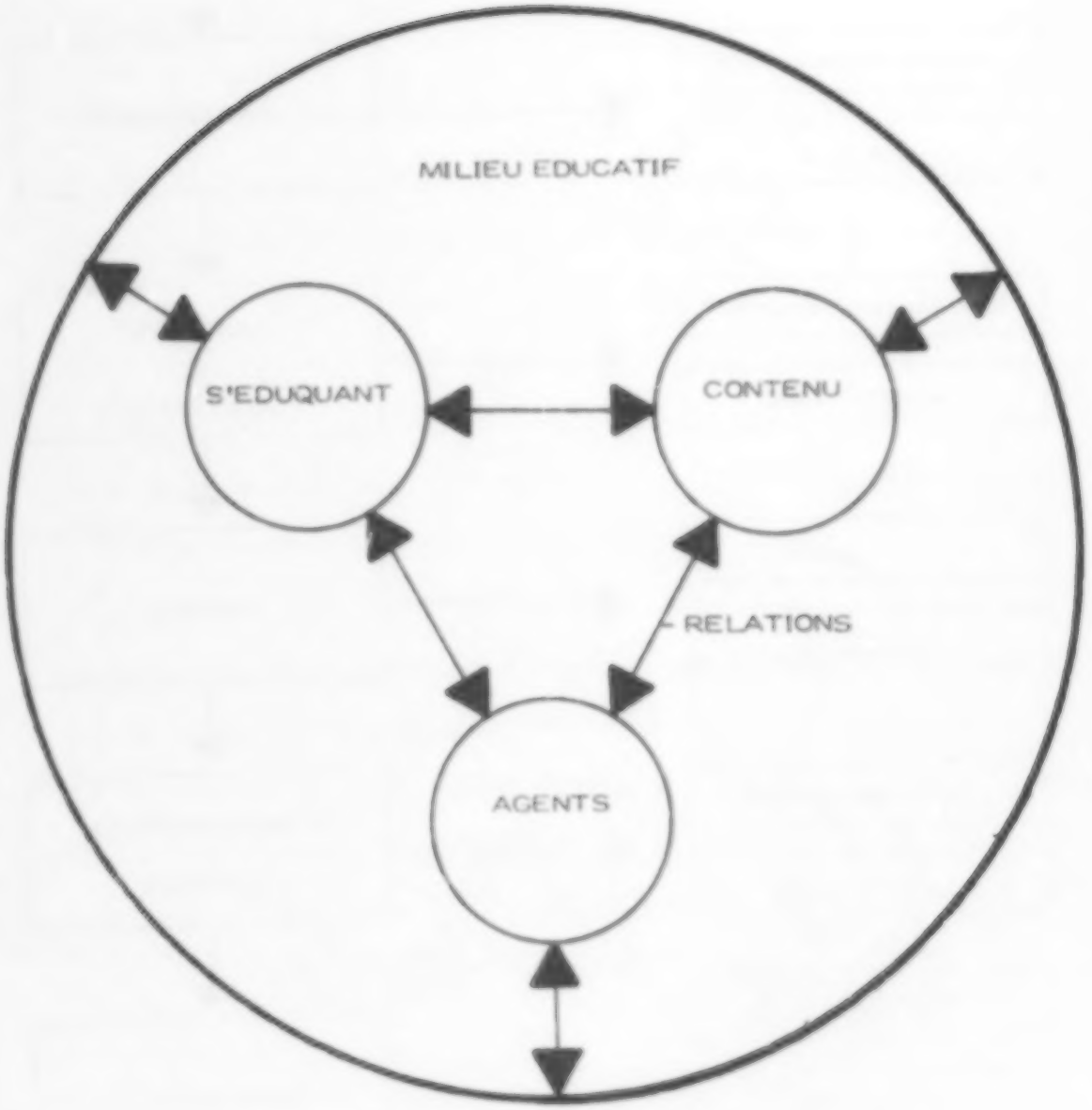
TROISIEME PARTIE

LES PROJETS

INTRODUCTION

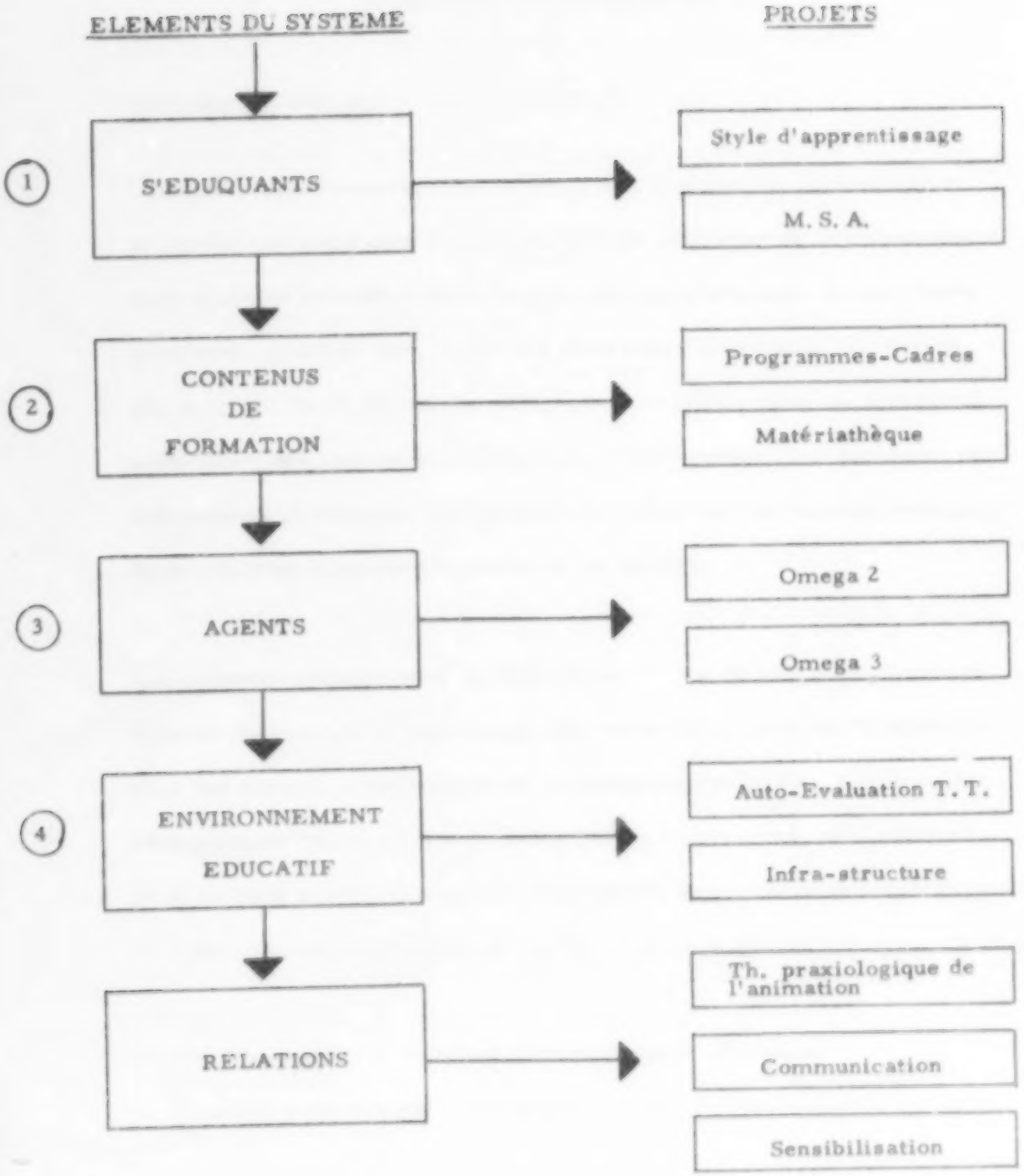
La recherche et les chercheurs forment, pour ainsi dire, l'infrastructure de l'encadrement logistique. L'essentiel réside dans la réalisation de projets. Trop de pédagogues et d'administrateurs s'installent dans le confortable situation de ceux qui s'interrogent. Pendant ce temps la jeunesse va à la dérive. Les projets soumis dans la troisième partie de ce document s'inscrivent dans le modèle général de l'apprentissage, soit dans l'un des quatre éléments du système, soit dans les interrelations entre ces éléments. Nous les considérons comme primordiaux dans l'élaboration d'un régime pédagogique pour les écoles à aires ouvertes. Cependant, ils s'appliquent avec la même actualité à toutes les écoles tant du niveau élémentaire, secondaire que collégial.

MODELE DE LA NATURE DE L'APPRENTISSAGE



Jacques Désautels, Ph.D.

PROGRAMME ELAN



SCIENCES PEDAGOGIQUES (*)

NATURE DU PROJET

Les disciplines fondamentales telles que la biologie, la psychologie et la chimie correspondent à autant de formes distinctes de la connaissance pure touchant les phénomènes étudiés par les chercheurs de ces divers domaines. D'autre part, il est des domaines d'application ou dérivés, tels le droit, la médecine, la pédagogie et le génie, dont les praticiens empruntent des notions aux disciplines fondamentales pour expliquer des phénomènes et résoudre des problèmes concernant les aspects pratiques de la situation humaine à laquelle ils ont affaire.

Les sciences pédagogiques ont été créées à titre de structure commune à partir de laquelle on peut mener des recherches ayant de l'importance pour les aspects fondamentaux de la pédagogie appliquée. Les sciences pédagogiques fournissent à la pédagogie appliquée un cadre conceptuel et un langage scientifique qui se rapprochent du niveau de précision atteint en médecine, en pharmacie, en génie, en droit et en techniques infirmières.

(*) Dr Joseph E. Hill - Collège Communautaire d'Oakland.

Traduction de Claude Lamontagne, L. Ph. et Jean-Maurice Lamy, Ph. D.

L'articulation des problèmes et des phénomènes est maintenant chose possible grâce aux sciences susdites, ce qui a pour effet de pallier les déficiences de la communication et, partant, le risque de mésinterprétation et de fractionnement dans le domaine de la pédagogie.

Ces sciences sont au nombre de sept:

1. les symboles et leurs significations;
2. les déterminants culturels qui accompagnent les significations des symboles;
3. les modes d'inférence;
4. les conditions biochimiques et électrophysiologiques de la mémoire;
5. les styles d'apprentissage des individus;
6. les styles d'enseignement, d'administration et de conseil;
7. l'analyse systémique et la prise de décision.

STYLE D'APPRENTISSAGE

PROBLEMATIQUE

Trois ans après la parution du rapport annuel du Conseil Supérieur de l'Education traitant de l'activité étudiante, nous en sommes encore au stade des notions et des concepts. Les pieux désirs se multiplient en particulier quant "aux cheminements personnels de chaque

étudiant".(*) Or dans l'activité d'apprentissage, surtout quand elle est envisagée dans un processus d'éducation permanente, connaître le style d'apprentissage de chaque étudiant est une question primordiale non seulement pour l'éducateur chargé d'assister l'étudiant dans la réalisation de son "projet éducatif" mais pour l'étudiant lui-même. Comment apprend-il, telle est la question fondamentale avant toute élaboration d'objectifs, de programmes, de stratégies et de processus d'évaluation.

HYPOTHESE (*) (1)

Le style d'apprentissage d'un individu est déterminé par la façon dont il prend conscience de tout ce qui l'entoure - dont il cherche le sens, acquiert l'information. Est-il du type auditeur ou visuel? S'en remet-il uniquement à son propre point de vue dans les prises de décision ou se laisse-t-il influencer par sa famille ou ses partenaires? Son raisonnement est-il à base de catégories comme chez le mathématicien ou de relations comme chez le sociologue?

(*) C.S.E. 1969-70, page 62

(*)(1) Claude Lamontagne et Jean-Maurice Lamy.

Voilà quelques exemples des facettes constitutives de la personnalité qui sont comprises dans le style d'apprentissage d'un étudiant. Les antécédents familiaux, le talent, les expériences de vie et les buts personnels font de chacun de nous un être unique. Chaque graphe, comme chaque étudiant, est distinct. Un graphe d'apprentissage livre une image complète des diverses façons dont un individu s'approprie le sens de la réalité. Il met en relief ses points forts et ses points faibles, base sur laquelle établir un programme scolaire individualisé.

JUSTIFICATION DE L'HYPOTHESE

L'hypothèse enoncée plus haut repose sur trois postulats tirés quant à leur substance de l'Activité éducative, de l'Opération Départ de Montréal et du Plan SEDUCATION.

1. L'homme est un être social ayant la capacité unique de dégager un sens de l'environnement et de ses expériences personnelles par la création et l'utilisation de symboles.

2. L'homme est perpétuellement en quête de la satisfaction de ses besoins fondamentaux dont l'un des plus caractéristiques est la recherche du sens de la réalité tant intérieure qu'extérieure.

3. L'éducation est un processus de passage de la dépendance à l'autonomie par la recherche du sens à donner à la réalité vécue.

METHODE EXPERIMENTALE

Déterminer au moyen de tests dont les résultats seront acheminés à l'ordinateur, les quatre-vingt-sept traits décrivant comment les candidats examinés pensent et apprennent. Ces traits donneront le graphe d'apprentissage de chaque étudiant sous forme d'un produit cartésien de trois ensembles. Le premier ensemble indiquera la tendance du candidat à utiliser certains types de symboles. Le deuxième, la manière dont il donne un sens aux symboles et le troisième sa manière de raisonner et ses modèles de prise de décision.

Les candidats soumis aux tests cités plus haut seront, dans un premier temps, les professeurs qui ont accepté de suivre les cours de DIT 696 en langues et DIT 697 en sciences exactes, soit au total 70 sujets, dont une moitié débute dans un système nouveau d'apprentissage et l'autre moitié termine l'apprentissage.

EVALUATION

Comme il ne nous sera pas possible de proposer à tous les candidats des stratégies répondant spécifiquement à leur style d'apprentissage, certains candidats auront des stratégies spécifiques et d'autres des stratégies aléatoires. Il sera possible d'évaluer s'il existe une différence significative attribuable à la détermination du style d'apprentissage.

N.B.- L'évaluation devait se faire dans un cadre plus vaste et plus scientifique. Des interventions "idéologiques" ne nous ont pas permis d'entreprendre le projet dans son entité première.

STYLE D'APPRENTISSAGE

sym. th. et qual.		det. cul.		mode d'inf.	
T(VL) T'(AL) Q(A) Q(T) Q(CEM) Q(P)	X	I	X	C	=

DIAGNOSTIC PSYCHO-PEDAGOGIQUE

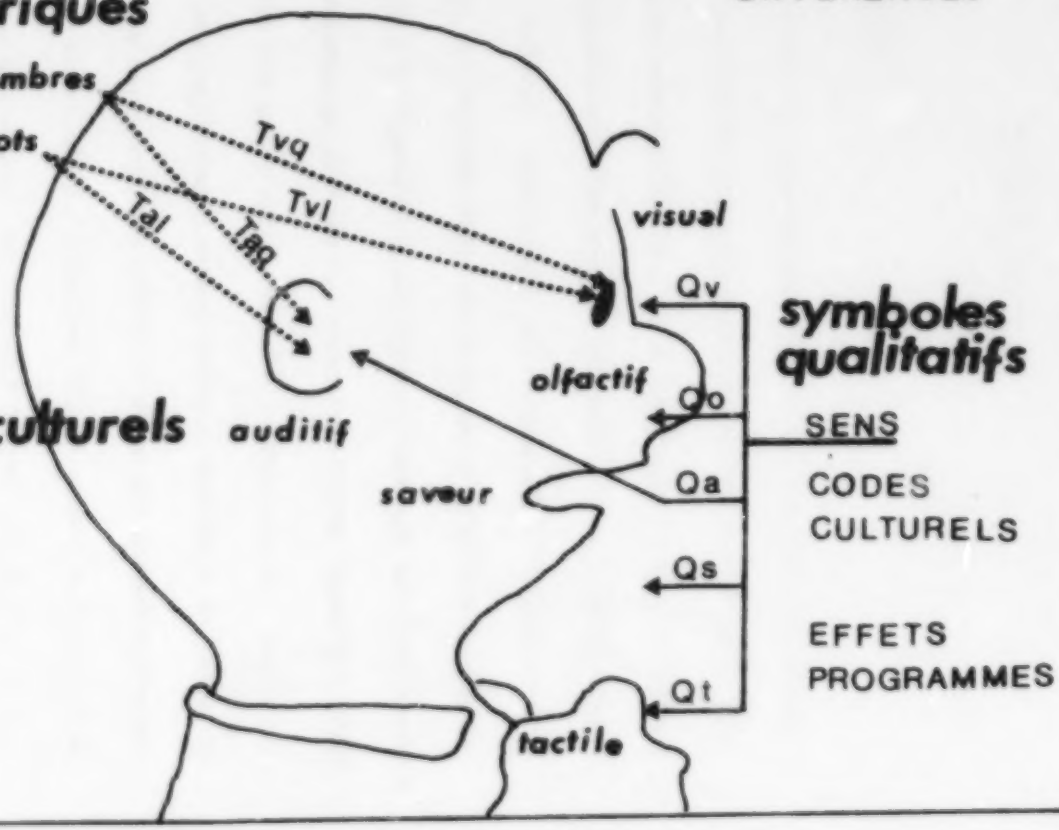
modes d'inférence

EVALUATION

- CATEGORIES
- RELATIONS
- DIFFERENCES

symboles théoriques

- QUANTITATIFS *nombres*
- LINGUISTIQUES *mots*



symboles qualitatifs

SENS

- CODES CULTURELS
- EFFETS PROGRAMMES

déterminants culturels

- ASSOCIES
- INDIVIDU
- FAMILLE

PROJET M.S.A.

PROBLEMATIQUE

L'hypothèse générale A, suivant laquelle "il est possible d'amener les étudiants à prendre en charge progressivement leur propre formation" impliquait des conditions. Or à l'analyse de ces dernières, nous nous apercevons qu'elles sont toutes externes au premier agent de l'éducation: l'élève. Aussi dans le processus du Programme Elan, ai-je mis, en premier lieu une étude de la clientèle susceptible d'être soumise à un stress aussi contraignant que celui de prendre soi-même à longueur de journée des responsabilités, faire des choix, sachant très bien que ces choix auront des conséquences. Certains élèves ne sont pas psychologiquement aptes et peut-être ne le seront jamais à de telles performances même si elles s'inscrivent graduellement dans leur curriculum. D'autres élèves vivent dans un milieu socio-économique et culturel, tel que tout travail fait à l'école est automatiquement voué à l'échec par les influences familiales.
Que sont nos élèves? La question est pertinente et mériterait une étude approfondie. Cependant, il nous est impossible de l'aborder dans le cadre de notre direction symbolique. Nous cherchons à déterminer les critères d'identification de ceux et celles qui pour des

raisons diverses sont tellement perturbés que leur comportement devient invisible aux autres et nécessite une intervention psycho-pédagogique spécialisée. Dans un deuxième temps, nous étudierons les étapes d'intégration.

HYPOTHESE

Il faut et il suffit, pour adopter un régime pédagogique pensé en fonction des aires ouvertes, dans les écoles polyvalentes, que les élèves perturbés socio-affectifs graves, même doués normalement, soient soumis, à un traitement spécifique que réclame leur état dans un centre spécialisé et ne réintègrent l'école polyvalente que progressivement.

JUSTIFICATION DE L'HYPOTHESE

Nous avons déjà entrepris une telle étude en 1971, en collaboration avec le président des criminologues du Québec, Monsieur Daniel Marineau et qui comprenait une définition des mésadaptés, le dépistage avec un guide de référence, des mesures objectives, des mesures subjectives, des suggestions de diagnostic et de classement ainsi

que la rédaction d'un dossier complet. A ce premier document faisait suite un autre sur l'approche communautaire comme moyen de soutien du mésadapté socio-affectif. Et, enfin, un troisième document proposait la création d'un centre d'observation et de traitement psycho-pédagogique.

Toutes ces études sont plus que jamais d'actualité, mais l'accélération des évènements que nous vivons, nous oblige à une révision et à une mise au point. Fondamentalement, nos hypothèses restent les mêmes. Il ne s'agit que d'un rajeunissement. Concrètement, trois équipes vont travailler à la révision des documents déjà produits et à l'insertion de nouveaux éléments.

METHODE EXPERIMENTALE

Après consultation, il nous apparaît nécessaire de cerner le problème de la façon suivante:

1. Redéfinir les perturbés socio-affectifs graves
2. Etudier, dans une école polyvalente, la situation et les besoins des filles perturbées socio-affectives graves
3. Etudier, dans une autre école polyvalente, la situation et les besoins des garçons perturbés socio-affectifs graves

Etudier la situation et les besoins des "indéfinissables", de ceux qui ne sont à l'école parce qu'ils ne peuvent pas être ailleurs.

EVALUATION

L'évaluation portera sur les critères de définition et les modes de dépistage, les suggestions de diagnostic. Le processus de thérapie fera partie d'un autre projet qui sera présenté l'an prochain.

PERSONNEL

Une criminologue à temps partiel (H et C) pour les filles

Un criminologue ou un psychologue à temps partiel (H et C) pour les garçons

Une équipe de consultants (psychologues, orienteurs, travailleurs sociaux à temps partiel (H et C) pour les "indéfinissables".

LES CONTENUS DE FORMATION

(Programmes-cadres)

NATURE DU PROJET

D'une façon générale, le système scolaire dans tous les pays du monde présente les contenus de formation sous forme de programmes. Dans son acception la plus générale "un programme comporte d'abord un contenu, c'est-à-dire, un ensemble de connaissances, d'habiletés, de savoir-faire, qui sont proposés à l'étude des s'éduquants". (*)

Ces contenus sont souvent explicités à l'aide d'objectifs de comportement, et présentent des divisions agencées suivant un ordre plus ou moins logique ou suivant le degré de difficulté de rétension, de compréhension ou d'application. Le contenu est parcouru dans un temps donné suivant une méthodologie déterminée pour être évalué à l'aide de tests ou d'examens.

Diverses instances participent à l'élaboration d'un programme: Ministère, Institution, Association professionnelle, le s'éduquant, etc.

(*) Pierre Angers, Université du Québec à Trois-Rivières.

PROBLEMATIQUE

Etant donné l'origine des programmes, et la conception que l'on peut se faire de l'activité éducative il arrive un moment où les éducateurs sont dans une impossibilité quasi physique de collaborer entre eux faute d'un vocabulaire univoque. Qu'est-ce qu'un programme-cadre? Qu'est-ce qu'un programme institutionnel? Qu'est-ce qu'un plan d'étude? Qu'est-ce qu'un projet éducatif personnel ou collectif? etc. A cette impossibilité de communication s'ajoute l'inlassable retour aux mêmes thèmes dans un grand nombre de disciplines, aux mêmes situations d'apprentissage et aux mêmes stratégies. Enfin, pour compliquer une situation déjà confuse dès le départ par la complexité d'élaborer des curricula viables, la conception organique de l'activité éducative postule que "l'homme est un être qui a à se construire lui-même", donc à dépasser la programmation qu'on lui propose.

HYPOTHESE

Il est possible dans les limites d'une didactique générale de définir des programmes-cadres dont la responsabilité incombe au Gouvernement (non seulement au Ministère de l'Education), des programmes institutionnels sous la responsabilité des Maisons d'Education, des plans d'études sous la responsabilité des départements et ainsi de suite

jusqu'aux élèves qui participeraient à la préparation de situations humaines d'apprentissage.

JUSTIFICATION DE L'HYPOTHESE

L'hypothèse avancée plus haut repose sur la conception d'un cycle de la didactique générale élaboré par Renald Legendre, Ph. D. de l'UQAM, cycle dans lequel on fait la synthèse entre l'instruction et l'éducation, les contenus et les objectifs pédagogiques. Les schémas qui suivent montrent la place des notions évoquées plus haut, dans le cycle de la didactique.

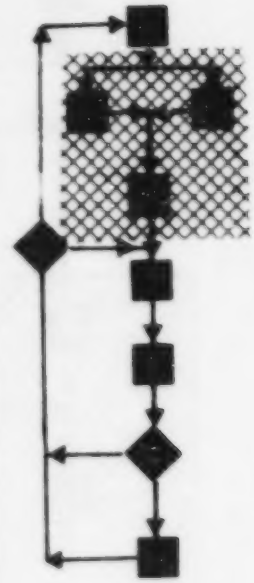
METHODE EXPERIMENTALE

Sur tout le territoire de la Commission Scolaire régionale de Chambly de nombreux travaux ont été produits dans tous les domaines du savoir. Nous voudrions premièrement recueillir systématiquement tout ce qui a été fait tant au point de vue des unités d'apprentissage, des plans d'étude que des programmes institutionnels. Deuxièmement, vérifier qu'il est possible de situer ces travaux dans les limites d'un programme cadre défini comme une explicitation des champs d'activités propres au domaine étudié; que chacun des champs comporte des opérations précises et qu'enfin pour effectuer ces opérations des éléments de

connaissance, ou des contenus-clefs sont indispensables. Le tableau no. 3 illustre la conception que nous nous faisons du programme-cadre de Français. Troisièmement, avec la collaboration d'un linguiste reprendre ce qui a été ainsi produit, pour que les textes remis aux élèves soient irréprochables.

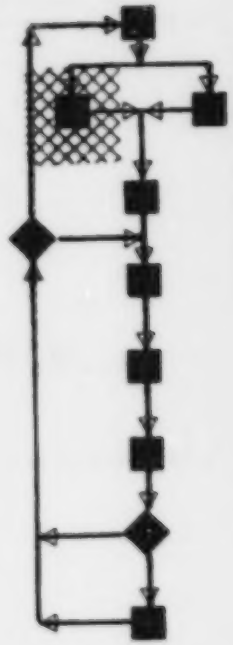
OBJECTIFS DE CONTENU		OBJECTIFS PEDAGOGIQUES		
		COGNITIFS	AFFECTIFS	PSYCHOM
		a c s e j c d c a		
CLEF	g			
	p			
	c			
PRETEXTE	g			
	p			
	c			

OBJECTIFS SPECIFIQUES



PROGRAMMES—CADRES
PROGRAMMES—INSTITUTIONNELS
PLANS D'ETUDES
UNITES

PROGRAMMES — CADRES		
CHAMPS D'ACTIVITE ▶	OPERATIONS ▶	CONTENUS — CLEFS ▶
▲ PATRIMOINE CULTUREL.... LA VIE ▶		CONTENUS - PRETEXTES ▶
PROGRAMMES — INSTITUTIONNELS		
" ▶	" ▶	" ▶
		" ▶



PROGRAMME-CADRE

CHAMPS D'ACTIVITE	OPERATIONS	CONTENUS-CLEFS
LANGUE COURANTE	PARLER ECOUTER LIRE ECRIRE	VOCABULAIRE ARTICULATION RYTHME ACCENT ORTHOGRAPHE PHRASE FONCTIONS GRAM. PENSEE
LANGUE LITTERAIRE	ANALYSER EVALUER CREER	
LANGUE DE TRAVAIL	TRANSPOSER	

EVALUATION

L'évaluation de cette systématisation sera faite lors d'une ou de plusieurs réunions de coordonnateurs au niveau provincial, avant d'être soumise au Ministère de l'Education.

PROJET MATERIATHEQUE

N.B.- Ce projet sera extensionné l'an prochain par ses applications, aux centres de documentation des écoles polyvalentes à aires ouvertes.

PREAMBULE

L'école possède une importante collection de matériel (et de programmes?) destiné à la formation et au développement des élèves. Ce matériel (6000 item) est déjà réuni dans un local et représente un capital investi d'au moins $6,000.00.

Les professeurs l'utilisent actuellement, chacun à sa manière, et les résultats sont encourageants. Néanmoins, toutes ressources qui pourraient en être retirées sont loin d'être exploitées. Devant chaque élément le professeur doit à partir de son expérience et des commentaires de ses collègues, imaginer comment et pour qui utiliser ce matériel.

Il suffirait de procéder à l'organisation systématique de l'information que chacun d'eux possède déjà pour mettre l'ensemble de ces notions à la portée de tous. Ceci est possible grâce à l'utilisation d'une méthode mise au point par les réseaux des SE/IMC/RMC américains que le CIEAI a adapté aux besoins des spécialistes québécois (en particulier traduction de thesaurus).

Le CIEAI mettra à la disposition de la matériathèque de la Régionale de Chambly sa banque d'information et il va de soi, que la Régionale en fera autant dès que possible.

MATERIATHEQUE

Objectif: organiser systématiquement la collection du matériel éducatif que possède déjà l'école en vue d'en retirer le maximum de profit.

Description:

1) Dans un local de 394.56 pieds carrés, on répartit les divers éléments de la collection en catégories distinctes, selon l'ordre numérique de leur acquisition.

2) Une fiche décrit en détail chacun des item de la collection et elle est classée en ordre numérique: un index des auteurs, des titres, des collections est créé à partir de ce fichier de base.

3) La fiche comprend également une liste de mots-clés qui décrivent cette fois l'utilisation et les diverses caractéristiques du matériel.

...2

4) Sur un nombre égal de fiches à perforation totale, ces mots-clés sont indiqués et le numéro de l'object perforé à chacune. Le fichier est classé en ordre alphabétique selon les descripteurs choisis.

5) Tel que déjà mentionné le CIEAI a procédé à une traduction du Thesaurus for Special Education Instruction Materials compilé par le CEC Information Center (July 1971) et on puise à cette liste pour l'élaboration d'une liste de descripteurs qui sert aux personnes chargées d'indexer le matériel. Il est entendu qu'un responsable du vocabulaire utilisé à la régionale participe à la mise au point de cette liste qui serait commune aux deux secteurs concernés: éducation et affaires sociales.

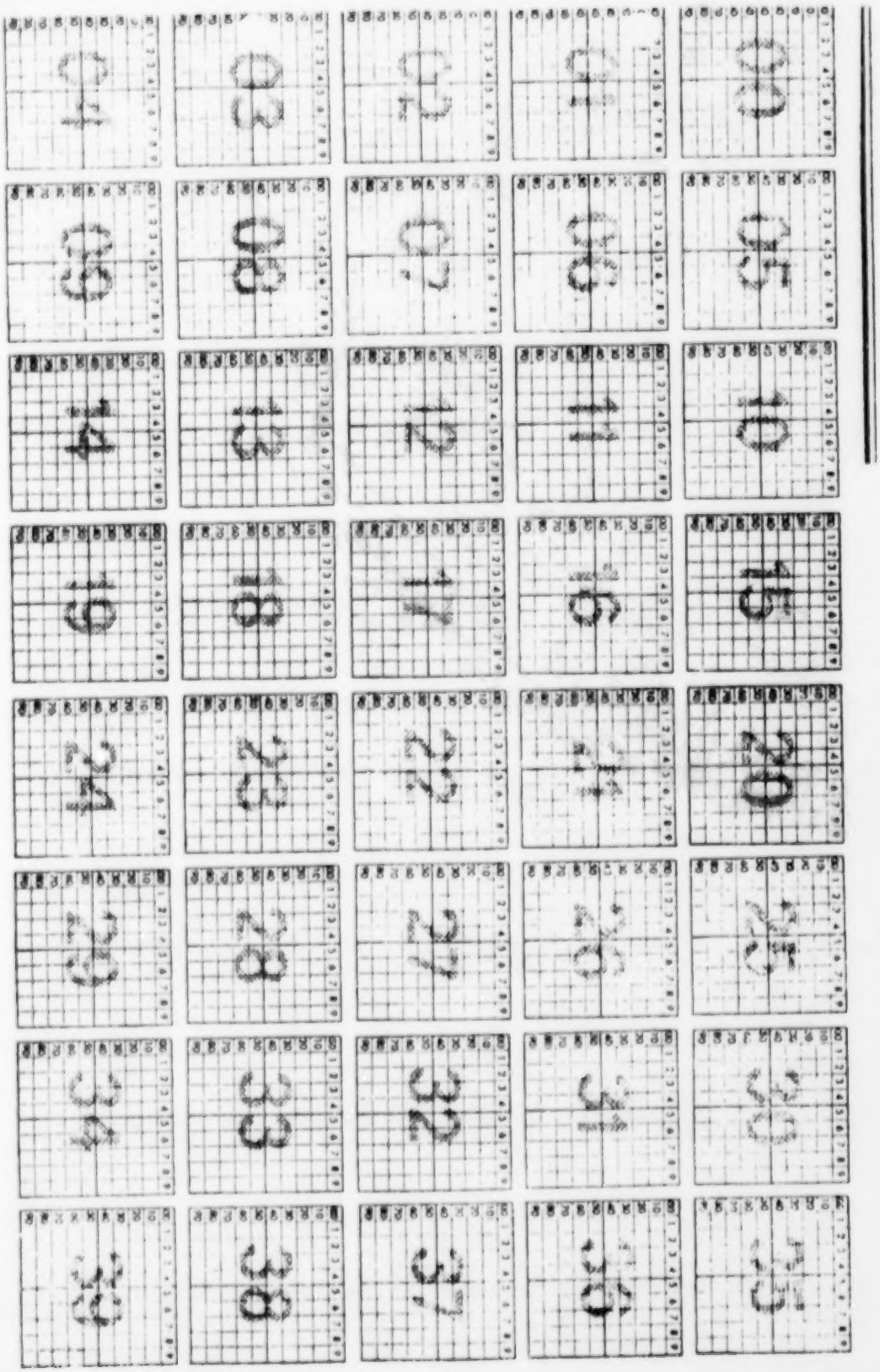
PERSONNEL

Une bibliotechnicienne qui serait responsable de l'organisation matérielle de la collection et de la création des fichiers requis.

Un spécialiste qui verrait à fournir les mots-clés à chacun des item et qui ferait partie du Comité de Terminologie du C.I.E.A.I. lequel se réunit régulièrement.

Titre/Nom	Structure:	
Description		
Auteur		
Editeur		Date
Collection		
Distributeur		Prix
Disponibilité		
Descripteurs		
Indicateurs		

No acc.	Date publ.		No anal.
Auteur(s)			
Titre			
Éditeur/source			
Disponibilité			Prix
Périodique			
Pagination/note			
Descripteurs			
Indicateurs			
Résumé			



Subject
OR-DEX
OPT-TIM

LES AGENTS

PROJET OMEGA 2

NATURE DU PROJET

Le projet OMEGA 2 est un projet de recherche et d'expérimentation d'une démarche systémique et opérationnelle du processus de changement d'attitude et de comportement des éducateurs dans l'activité éducative telle que définie par le Conseil Supérieur de l'Education. C'est un projet de recherche conjoint entre la Commission scolaire régionale de Chambly et l'UQAM, indépendant de tout plan de perfectionnement.

PROBLEMATIQUE

> "S'il est un point qui provoque l'unanimité de tous les éducateurs soucieux d'oeuvrer à un système d'éducation de haute qualité, c'est bien l'urgente nécessité d'une réforme pédagogique rationnelle en conformité avec les impératifs d'une société nouvelle en transformation accélérée.

Face à l'urgence d'une réforme pédagogique globale et rationnelle, la cellule Technologie éducative du département des Sciences de l'Education de l'UQAM, de par sa vocation même, doit assumer un rôle prépondérant au sein de cette vaste entreprise éducative. Le DSE peut et doit être le catalyseur du changement, le leader d'une réforme pédagogique permanente sous peine de nuire à l'évolution du système éducatif québécois, de former des maîtres pour l'école d'hier et de se voir doubler à court terme par des éléments plus dynamiques et mieux organisés.

Une dichotomie de plus en plus nette apparaît entre la formation des maîtres et les rôles qu'ils sont appelés à remplir dans le milieu scolaire. Cette scissure est due à quatre causes principales: 1) contenu désuet de certains cours; 2) inexistence de cours indispensables; 3) absence d'une structure rationnelle de cours, et 4) en règle générale, formule pédagogique désuète et médiocre des cours. Il faut jouer à l'autruche ou ne jamais oser mettre les pieds dans le

milieu scolaire pour ignorer que les maîtres accordent peu de crédibilité à la formation pédagogique qu'ils reçoivent dans les universités; il faut se leurrer pour ne pas s'apercevoir que les maîtres se résignent à l'accumulation de crédits, faute d'espérer une formation adéquate.

Possédant le personnel compétent nécessaire, la cellule technologie éducative désire profiter de l'année académique 1973-74 pour donner un violent coup de barre et amorcer la réforme pédagogique au sein de son propre département, étant convaincu des effets bénéfiques sur l'ensemble du système éducatif québécois. Après des années d'organisation nécessaire au sein de notre département, nous croyons le temps venu de nous attaquer énergiquement à notre raison d'être:
La pédagogie dans une optique de réforme éducative permanente.

A cette fin, nous comptons entreprendre dans les plus brefs délais les recherches suivantes:

Etude sur la formation des maîtres:

Cette étude comporterait deux volets principaux:

A) Contenus de la formation des maîtres

Ce premier volet traiterait entre autres des rubriques suivantes:

a) étude prospective des besoins du milieu éducatif;

b) objectifs;

c) système intégré de cours des 1er, 2e et 3e cycles.

B) Régime pédagogique de la formation des maîtres

Ce deuxième volet devrait comprendre entre autres:

a) définition d'une problématique;

b) conceptualisation, fabrication, mise à l'essai, validation d'un système d'individualisation des apprentissages universitaires comprenant les sous-systèmes suivants: gestion, diagnostic psycho-pédagogique, production, évaluation et pilotage;

c) compatibilité de ce système au supra-système d'enseignement universitaire."[1]

1- Renald Legendre, Ph.D.

HYPOTHESE GENERALE

Il est possible d'amener les enseignants à prendre en charge progressivement dans leur milieu, une réforme pédagogique continue à condition:

- de les préparer adéquatement à cette responsabilité
- de leur donner la possibilité de préparer les outils nécessaires
- de redéfinir leur tâche en fonction de ce nouveau processus.

  (tâche = intervention pédagogique)

N.B. Il est très important de distinguer processus éducatif, tâche et conditions de travail. Ces dernières relèvent d'une négociation entre la table patronale et le Syndicat et n'entrent pas dans le mandat de la Direction des Services de Recherche et de Planification.

METHODE EXPERIMENTALE

A) Participation des professeurs aux cours de DIT 695-696 et 697 de l'UQAM.

La participation à ces cours exige de la part des professeurs des travaux en équipe, où ils approfondissent la définition des objectifs, la notion de besoins éducatifs, l'élaboration de stratégies et les mécanismes d'évaluation. (Voir le syllabus des cours).

B) La mise en application de la théorie par la préparation d'unités d'apprentissage validées auprès des élèves auxquels les professeurs enseignent.

C) La critique communautaire des objectifs, des stratégies et de l'évaluation de ces unités.

LE CHAMP D'EXPERIMENTATION

La recherche et l'expérimentation s'étendront aux sciences expérimentales (DIT 697), aux langues, aux sciences humaines incluant les sciences religieuses et aux mathématiques. L'enseignement professionnel s'inscrira dans le cadre du Plan Directeur proposé le 26 mars 1973 par la DIGES.

LE CALENDRIER PROPOSE

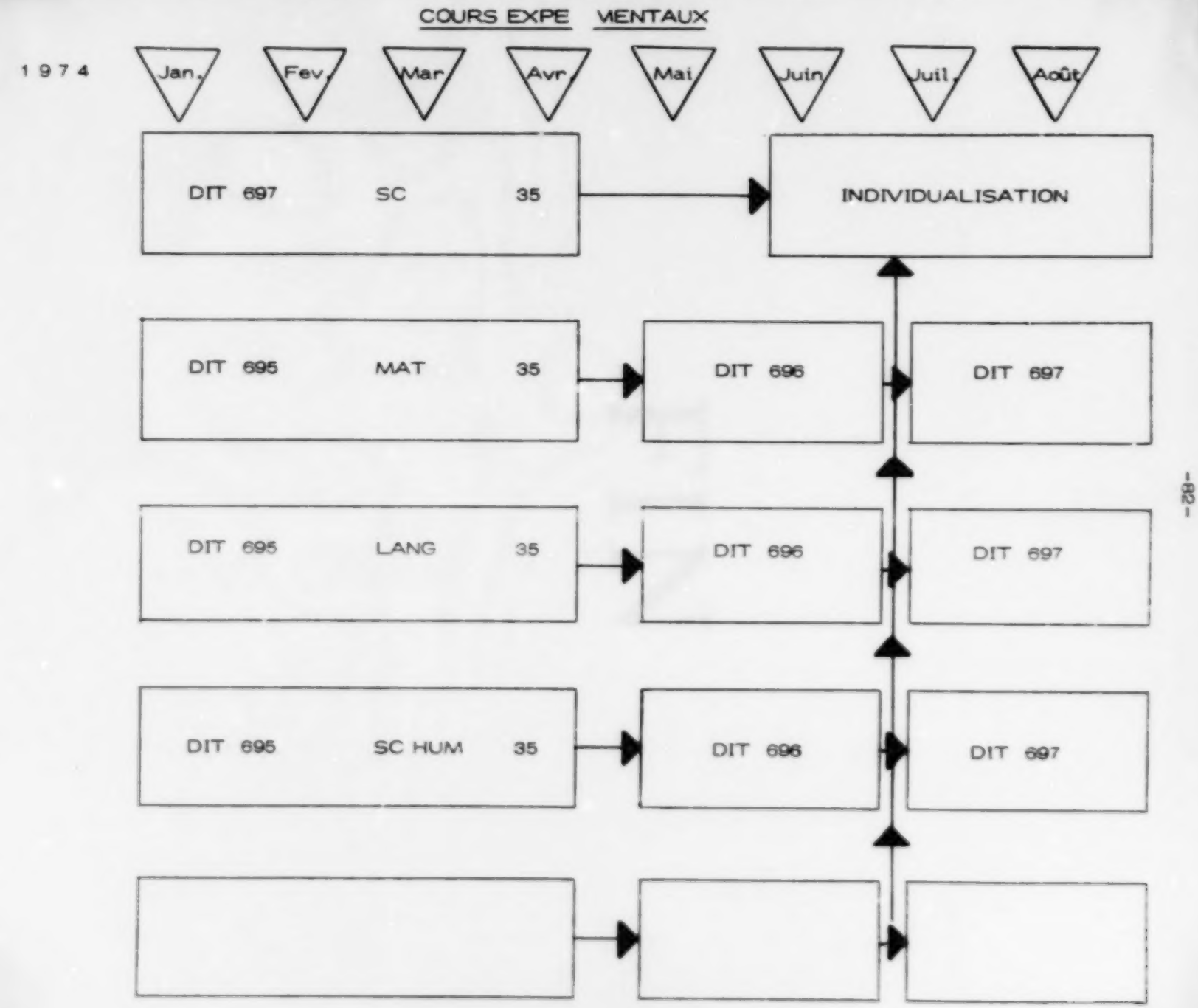
Etant donnés les délais, en particulier ceux qui nous seront imposés par la préparation d'unités d'apprentissage, nous nous proposons d'utiliser la session d'hiver (15 semaines) et les deux sessions intensives d'été (8 semaines chacune). Voir le tableau ci-joint.

ECHANTILLONNAGE

Le budget réduit dont nous disposons suite au refus du Syndicat ne nous permet pas de dépasser 140 candidats (1/10 des professeurs de l'enseignement régulier). Comme il s'agit d'une recherche et d'une expérimentation, le choix des candidats n'est pas lié à leur affectation à Longueuil 1.

CRITERES D'ADMISSIBILITE

1. Tous les candidats qui ont suivi et on réussi les cours de DIT 695 et DIT 696 en sciences exactes sont admissibles au cours DIT 697 en sciences exactes.


COURS EXPE MENTAUX
1974
Jan.
Fev.
Mar.
Avr.
Mai
Juin
Juil.
Août
DIT 697 SC 35
INDIVIDUALISATION
DIT 695 MAT 35
DIT 696
DIT 697
DIT 695 LANG 35
DIT 696
DIT 697
DIT 695 SC HUM 35
DIT 696
DIT 697

2. Trente-cinq (35) candidats de chacun des domaines suivants (mathématiques, sciences humaines, incluant sciences religieuses, langues - français et anglais, seront admis à condition d'accepter de suivre les trois séries de cours: une session d'hiver de 15 semaines de janvier à avril et deux sessions successives d'été de 8 semaines chacune - mai - juin; juillet - août. Durant la session d'hiver, trois heures de cours sont obligatoires outre les travaux pratiques. Durant les sessions d'été six heures de cours sont exigées par semaine outre les travaux pratiques.

N.B. - Advenant un surplus de candidats, d'autres critères seront établis et communiqués aux candidats.

Si dans un domaine, moins de 20 candidats se présentent, le cours ne pourra avoir lieu.

CONDITIONS

Les candidats seront considérés comme "Etudiants libres" .

Comme il s'agit d'une recherche, les frais de scolarité $50.00 par candidat, les frais d'inscription $7.50 et les frais d'admission $15.00 seront entièrement assumés par la Direction des Services de Recherche et de Planification. Ces cours faisant désormais partie de la Banque des cours de l'UQAM, peuvent être crédités aux candidats qui s'inscriront plus tard à un des multiples programmes exigeant des cours de didactique.

Pour les étudiants qui ne seront pas inscrits à un programme approuvé, les crédits seront gardés en Banque à toutes fins utiles.

EVALUATION

Le projet OMEGA 2, étant essentiellement un projet de recherche, non un plan de perfectionnement, l'évaluation se fera conjointement par les services de la Direction des Services de Recherche et de Planification et de l'UQAM.

SUITES AU PROJET OMEGA 2

Si le projet OMEGA 2 s'avère profitable aux enseignants, nous aborderons deux autres phases:

Phase d'individualisation pour faire bénéficier tous les enseignants de la Commission scolaire régionale de Chambly des avantages d'une telle formation.

Phase du diagnostic psycho-pédagogique pour adapter les stratégies au style cognitif de chaque candidat.

Ces deux dernières phases devront être faites conjointement avec l'UQAM.

INDIVIDUALISATION DE L'APPRENTISSAGE DES COURS DE DIDACTIQUE DIT-695, DIT-696 ET DIT-697.

> "Elaborés par M. Renald Legendre, ces trois cours ont nécessité plus de deux ans d'élaboration et d'expérimentation dans le milieu scolaire. Ces cours ont l'originalité de présenter la didactique dans une approche systématique à titre de concept universel, c'est donc dire valable quelle que soit la discipline

d'enseignement. Ces cours permettent d'entrevoir d'intéressantes solutions à deux lacunes graves de la formation des maîtres en didactique: 1) absence d'un schéma conceptuel commun, et 2) absence d'un langage commun de travail en groupe.

En plus de respecter des axiomes fondamentaux de l'apprentissage, l'individualisation compte de nombreux avantages:

A) Elle permet à un professeur d'encadrer beaucoup plus d'étudiants car, lorsque les entités d'apprentissage sont validées, on prévoit que 90% des étudiants ne requièrent point l'aide d'un professeur; ce qui signifie que seulement 10% des étudiants auraient besoin de l'assistance sporadique d'un professeur; même si on accepte une norme de validité plus conservatrice, on conçoit facilement une amélioration certaine sur la situation actuelle;

B) Ce premier avantage a comme conséquence une diminution du besoin en chargés de cours; ce qui a nécessairement pour effet un abaissement du coût des cours, ainsi qu'une élévation et une meilleure uniformité de la qualité des enseignements;

C) Le professeur devient un conseiller et un animateur auprès des maîtres en formation au lieu d'un répétiteur inlassable des mêmes rengaines; le professeur pourra ainsi mieux se concentrer sur la conception de nouvelles entités d'apprentissage et assurer, par ses recherches, l'évolution permanente de tous les aspects du système de formation des maîtres;

D) Les maîtres recevraient une formation selon une formule d'avant-garde qu'ils pourraient ensuite transposer à quelques variantes près dans leur milieu scolaire; le régime de formation serait donc une formation en lui-même.

Vu les avantages certains d'un régime d'individualisation des apprentissages, et pour les maîtres en formation, et pour l'UQAM, nous comptons tenter une première tentative en ce sens en amorçant une recherche portant sur les trois cours de didactique énumérés précédemment."[2]

DIAGNOSTIC PSYCHO-PEDAGOGIQUE

"Pour qu'un régime d'individualisation des apprentissages soit efficace, il doit compter sur un système de diagnostic psycho-pédagogique qui, à partir des aptitudes, du rythme et du style cognitif de l'éduqué, permettra de le situer au sein du continuum des enseignements, lui prescrire les stratégies appropriées, le guider dans son apprentissage et l'aider à pallier à ses lacunes.

2- Renald Legendre, Ph.D.

Considérant l'importance vitale d'un diagnostic valide pour une individualisation de la formation des maîtres, considérant que des cours portant sur le diagnostic devront être éventuellement disponibles à l'UQAM à l'intention des maîtres, considérant que les travaux québécois dans ce domaine sont inexistants, nous désirons fermement qu'une recherche soit entreprise dans les plus brefs délais dans ce domaine."[3]

JP/lc

Jan Palkiewicz,
Directeur des services de recherche et de planification.

Fait à St-Lambert,
le 12 octobre 1973.

3- Renald Legendre, Ph.D.

COURS DE DIDACTIQUE

73-DIT-695
DIDACTIQUE I

Savoir:
1) utiliser l'approche systématique en éducation;
2) définir les objectifs d'un apprentissage;
3) identifier les différentes opérations impliquées dans l'élaboration de stratégies pédagogiques.

Approche systématique. Définition opérationnelle de la didactique. Utilité de la didactique et réforme pédagogique permanente. Objectifs généraux. Objectifs de contenu. Analyse du contenu. Champ de savoir. Schéma théorique pour l'élaboration de stratégies d'apprentissage. Facteurs prédictifs. Structures cognitives profondes.

Unités d'apprentissage, travaux pratiques, films, exposé magistral, enseignement programmé.
Préalable: PED-152, objectifs et docimologie.

73-DIT-696
DIDACTIQUE II

Savoir:
1) distinguer les divers éléments d'un curriculum;
2) décrire diverses stratégies pédagogiques;
3) élaborer des unités de connaissance selon diverses stratégies.

Curriculum. Elaboration de stratégies d'apprentissage. Profils. Analyse de la matière. Elaboration. Revision. Mise à l'essai.

Unités d'apprentissage, travaux pratiques, films, exposé magistral, enseignement programmé.
Préalable: Didactique I.

73-DIT-697
DIDACTIQUE III

Savoir:
1) évaluer les stratégies d'apprentissage;
2) séquences et notions élémentaires de recherche en éducation;
3) interpréter des résultats et compte rendus de recherche.

Validation. Introduction à l'expérimentation pédagogique. Echantillonnage. Analyse des résultats. Etudes de travaux de recherche. Introduction au diagnostic psycho-pédagogique. Modes de fonctionnement d'un régime d'individualisation des apprentissages. Perspectives d'avenir.

Unités d'apprentissage, travaux pratiques, films, exposé magistral, enseignement programmé.
Préalable: Didactique II.

PROJET OMEGA 3

Le projet OMEGA 3 s'adresse aux administrateurs et aux animateurs. Il est actuellement en élaboration et en expérimentation, sous la responsabilité de l'U.Q.A.M.

THEORIE PRAXIOLOGIQUE DE L'ANIMATION

NATURE DU PROJET

L'homme se bâtit continuellement des projets éducatifs - passage de la dépendance à l'autonomie - des projets de salut individuel et collectif - passage d'une situation jugée imparfaite à une situation plus parfaite - des projets de bonheur - passage de l'état d'insatisfaction à l'état de contentement. Le rôle de l'éducateur est d'être preneur du projet scolaire, d'intervenir comme agent actif et de nourrir une réflexion prospective à même le vécu quotidien, non pour échapper "au terrible quotidien" mais pour engager une dialectique de libération.

PROBLEMATIQUE

Dans l'Activité Educative du C.S.E., la conception mécaniste dans laquelle on impose aux éduqués des valeurs et des processus est rejetée. Par quelles démarches, par quels cheminements s'effectueront la transposition des objectifs de l'ordre abstrait du savoir, les objectifs de comportement de l'ordre affectif, les objectifs de valorisation du plan métaphysique, au projet personnel du s'éduquant? L'éducateur peut-il aider le s'éduquant sans interférer, sans substituer ses propres objectifs, ses propres valeurs et revenir à un dressage inconscient?

HYPOTHESE

L'école étant un lieu propice

- à la stimulation intellectuelle
- à relever le défi du changement collectif
- à la rencontre de personne qui alimentent une réflexion continue sur le vécu repris aussi bien à la lumière de l'Evangile que d'autres idéologies(*)

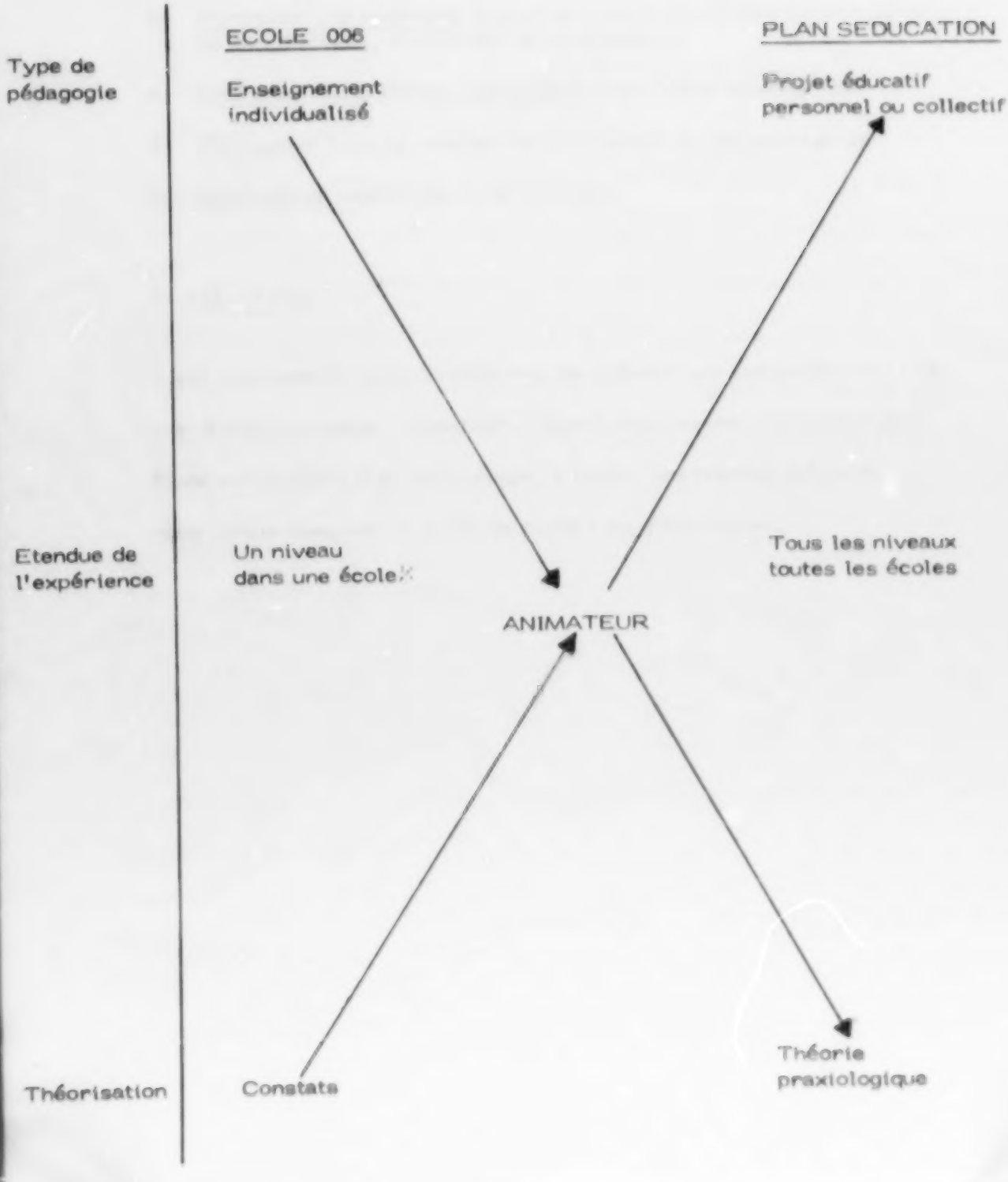
il est possible de bâtir une théorie praxiologique de l'animation à partir d'une démarche psychologique anthropologique et sociologique.

JUSTIFICATION DE L'HYPOTHESE

La justification de cette hypothèse est continue dans sa totalité dans les postulats qui soutiennent la conception organique de l'activité éducative.

(*) Rémi Bourdon.

METHODE EXPERIMENTALE (Schéma)



1- Créer un cadre critique à partir d'observations et d'interventions

2- Formuler une approche inductive à partir de situations concrètes, de cas d'élèves, d'attitudes de professeurs

3- Chercher des critères significatifs (voir style d'animation)

4- Extrapoler lors de rencontres statutaires ou occasionnelles

5- Synthétiser les éléments de la praxis

EVALUATION

Il est impensable, pour le moment, de prévoir une évaluation en situation d'apprentissage. Cependant, quand nous aurons complété notre étude sur le style d'apprentissage, à partir des mêmes éléments nous allons élaborer un style de conseil ou d'animation.

COMMUNICATION

NATURE DU PROJET

L'analyse des difficultés rencontrées dans les écoles polyvalentes montre qu'elles originent, en grande partie, d'un manque de communication entre éduquants et éduqués, entre éduqués eux-mêmes et entre éduquants et l'environnement socio-culturel. L'individualisation de l'apprentissage et une diversification plus poussée des stratégies d'apprentissage jointe à une orientation plus accentuée vers la socialisation (réalisation des objectifs sociaux) aggraveront le problème déjà tragique de la communication. Or, nous en sommes encore au stade d'une communication écrite artisanale. Nous devons nous orienter vers d'autres modes plus efficaces.

A cet aspect de la question s'ajoute un autre non moins angoissant celui du dossier, aussi bien cumulatif que personnel. Entre le dossier policier enregistré à tout jamais dans la mémoire des ordinateurs et le silence souvent complice, il y a place au bon sens.

PROBLEMATIQUE

Nous avons conçu les écoles polyvalentes, oubliant certains paramètres

nouveaux: le paramètre de l'espace personnel minimum, le paramètre de la communication multidimentionnelle, le paramètre des besoins fondamentaux (ne pas confondre avec mobiles).

Ainsi, il existe des seuils de tolérance au-delà desquels se déclenche la fuite ou l'agressivité" (1) Peut-être trouverions-nous dans cet oubli, l'explication de ces milliers d'élèves traînant dans les centres d'achat ou dans les parcs et la justification d'une certaine forme de vandalisme.

Mais le problème fondamental est celui de la communication multidimentionnelle. "Même dans une société industrielle ou commerciale, l'homme reste un animal social. Son besoin d'appartenir à un groupe de se faire reconnaître par ses pairs fait partie de ses besoins fondamentaux. Pour se prouver son existence et contrôler sa valeur par rapport aux autres, chaque homme émet et reçoit des informations. Il le fait dans son contexte socio-culturel, aussi bien dans le cadre de la famille que dans celui du travail"(2). Or que se passe-t-il dans nos écoles

---

(1) Robert Sommer: L'espace personnel - Recherche no. 31

(2) Christian Sustrac: L'influence de l'audio-visuel sur la communication dans l'entreprise - Réalités - Mars 1973.

polyvalentes? Les informations émises sont arrêtées ou considérablement rallenties, non seulement verticallement, mais aussi horizontalement. Chaque professeur M. (voir le schéma ci-joint) possède un certain nombre d'informations sur les élèves E dispersés dans différents groupes d'un niveau donné. Mais ces informations sont fragmentaires. Il lui est difficile de les associer aux informations que possèdent les autres professeurs sur les mêmes élèves. Il les transmet donc à l'animateur. Celui-ci ne s'en occupe que si d'autres informations, aussi alarmantes, lui sont signalées au sujet du même élève. En supposant qu'il possède un système personnel de dossier d'élèves il en avertira le directeur pour que celui-ci prenne contact avec les parents. Dans les meilleures conditions ce cheminement peut prendre plusieurs semaines sans parler du retour. Entre temps le problème s'aggrave: quand enfin une solution est trouvée, l'intervention du psychologue de la travailleuse sociale ou de l'aumônier arrive trop tard. La problématique pourrait être résumée dans les trois questions.

a- le message: quoi communiquer et suivant quels principes

b- comment communiquer (le problème de la stratégie)

c- à qui communiquer(le problème de la stratégie)

HYPOTHESE

Il est possible de concevoir un système intégré de communication soit par voie informatisée, soit par voie manuelle en définissant les éléments positifs et significatifs d'une communication.

JUSTIFICATION

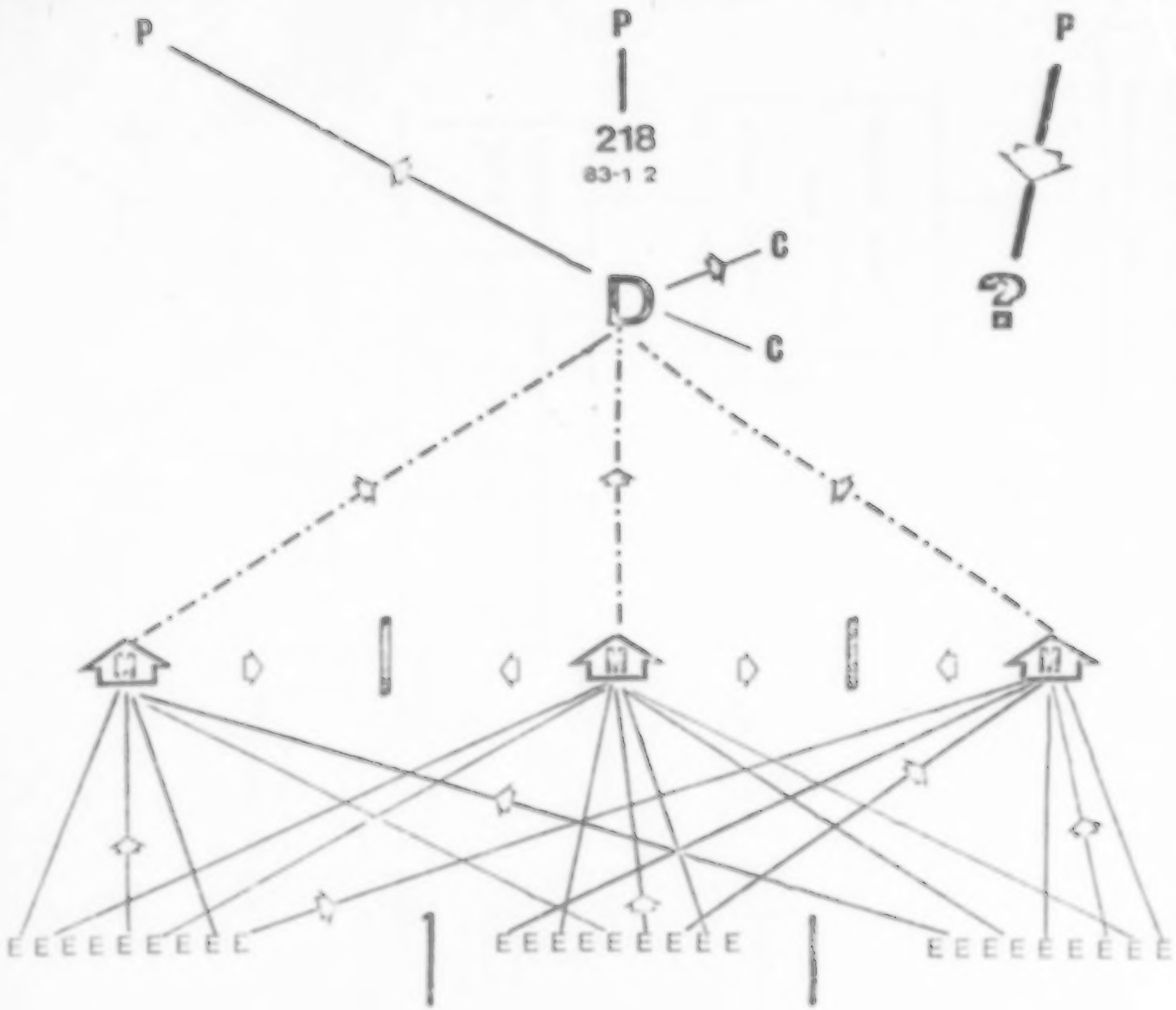
Nous n'avons pas l'intention de reprendre ici les arguments dénonçant le dossier cumulatif tel que présenté par le Ministère. Ce dossier présente des avantages et des inconvénients, mais il a été conçu dans l'optique d'une conception mécaniste de l'activité éducative. Ce qui nous préoccupe c'est l'actualisation des postulats avancés dans la conception organique.

METHODE EXPERIMENTALE

Projet soumis au Ministère de l'Education par M. Anthony Horvath, professeur de la Commission Scolaire régionale de Chambly.

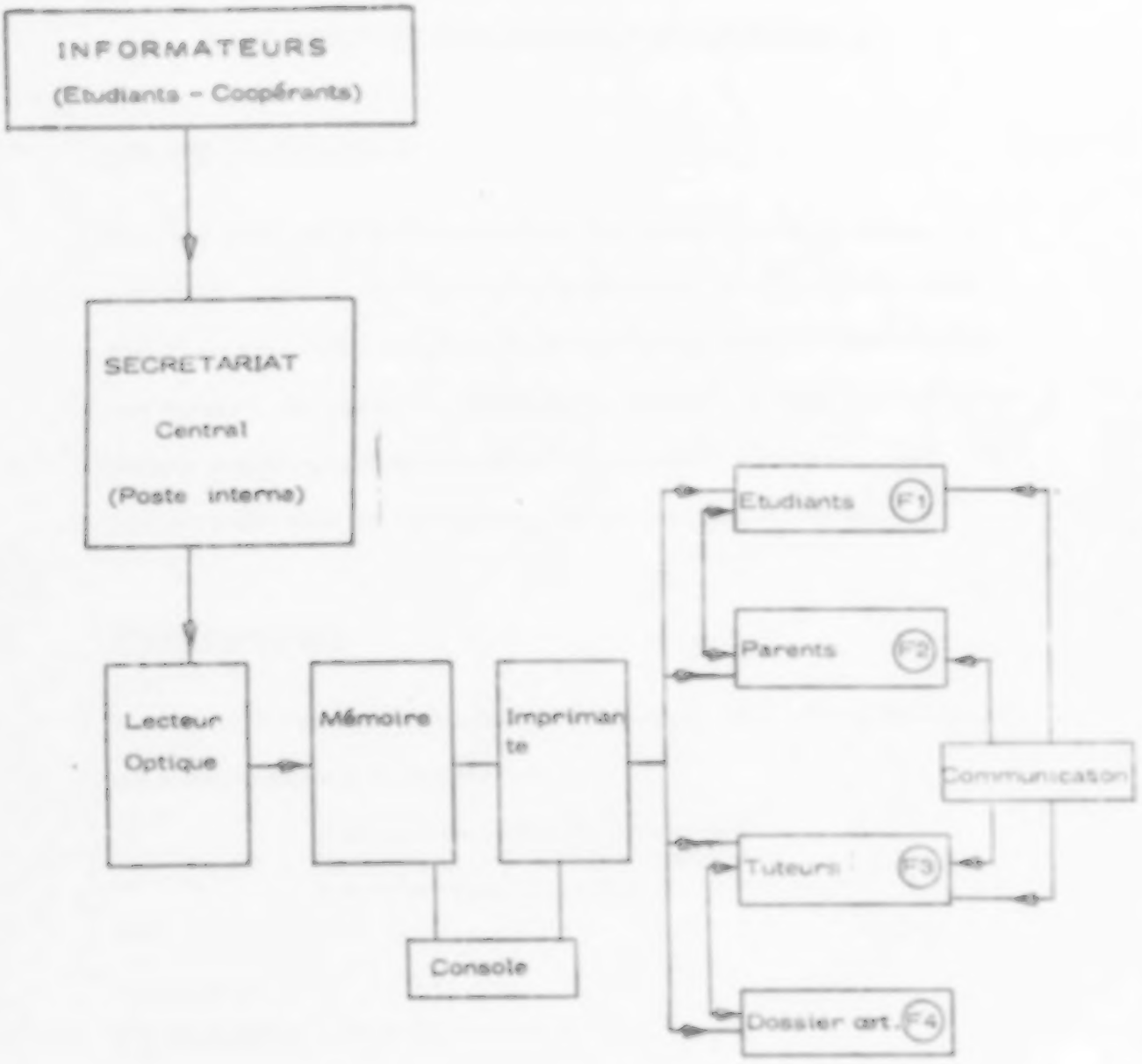
EVALUATION

L'évaluation se fera par comparaison à l'un des systèmes utilisés dans n'importe quelle Commission Scolaire.



E: Élève - M: maître - D: directeur - C: comité - P: parent

COMMUNICATION INFORMATISEE



PROJET EXPERIMENTAL DE SENSIBILISATION DU MILIEU A L'OUVERTURE DES ECOLES A AIRES OUVERTES

NATURE DU PROJET

Bien que pertinent à la mise en place des écoles à aires ouvertes, ce projet est d'une portée beaucoup plus générale. Il vise l'expérimentation d'une approche socio-culturelle d'un milieu donné caractérisé par une certaine résistance au changement. Il s'agit, en fait, de bâtir une théorie praxiologique de changement d'attitude de l'environnement, comprenant aussi bien les éducateurs, les parents que les élèves.

PROBLEMATIQUE

Pour qu'un changement significatif soit produit, nous devons nous poser certaines questions fondamentales:

"- D'où provient l'idée du changement?
- Comment se présente l'innovation?
- A qui s'adresse la proposition de changer?" (°)

(°) Management, France, Janvier 1973.

En effet il s'agit d'apprécier s'il y a vraiment avantage à changer, car un changement n'est pas toujours une amélioration. Or nous savons tous que la création des écoles polyvalentes est loin d'être perçue par la population, en général, comme une amélioration. Au contraire, dans l'ensemble du Québec l'école idéale reste encore l'école privée de 400 à 500 élèves sous l'autorité directe des religieux ou des religieuses. Donc, d'une part le changement n'apparait pas comme un besoin, mais d'autre part la première étape de la démocratisation n'ayant pas donné satisfaction, on sent dans la population une profonde frustration. Elle provient en grande partie d'une confusion lamentable dans la compréhension de la démocratisation et de ses étapes.

HYPOTHESE GENERALE

Pour sensibiliser le milieu à tout changement, il faut que le milieu perçoive un certain déséquilibre entre le plan culturel idéal et la situation réellement vécue, entre les moyens de travail et les objectifs poursuivis, entre la vie du groupe et la société globale en devenir.

JUSTIFICATION DE L'HYPOTHESE

La perception du déséquilibre est une sorte d'énergie potentielle. Plus cette perception est grande, plus grande est l'énergie que l'on accumule.

On atteint un certain seuil critique. Le déséquilibre dynamise alors cette potentialité qui devient la clef de toutes les révolutions. Cependant pour éviter le phénomène du désintéressement négatif, il est essentiel que le groupe sensibilisé: "Ne soit pas trop spécialisé et qu'il ait la disponibilité de divers rôles possibles". S'il est contraint à un seul type de tâche, le potentiel de changement diminue rapidement:

- que la rigidité du système global ne soit pas trop grande
- que le groupe bénéficie d'un flot d'informations intégré à un système de communication efficace
- que le groupe ait la possibilité d'exprimer ses besoins et ses craintes et qu'il reçoive des réponses dans un dialogue franc
- que la société globale accepte une hétérogénéité des échelles de valeurs indispensable à une vie culturelle profonde
- que le groupe possède un certain degré de tolérance à l'anxiété provoquée par la nouveauté et le futur.

APPROCHE EXPERIMENTALE

Concevoir, de concert avec l'U.Q.A.M., une série de documentaires spécifiques à des groupes donnés, touchés par les écoles à aires ouvertes.

A cet effet:

A. Recueillir les informations nécessaires.

B. Analyser les matériaux recueillis.

C. Analyser les différents publics à toucher.

D. Traiter le contenu des messages.

E. Donner forme aux messages.

Sources d'information:

Ministère	Graphiques
U.Q.A.M.	Eléments sémantiques
C.S.R.C.	Slogans
Plan SEDUCATION	Images
Travaux des architectes	Textes, etc.
Interviews	

Analyse des matériaux recueillis

Le contenu

Les corrélations

Analyse des publics

Parents, professeurs, administrateurs, élèves, grand public; en tenant compte de leurs possibilités réceptives, de leurs valeurs, de leur milieu...

Traiter le contenu

A. Quant à sa fonction émotive

B. Quant à sa fonction conceptuelle

Formes de messages

Diaporama

T.V.

Retro, etc.

Documents d'accompagnement

EVALUATION

Elle sera faite au moyen du feedback après les rencontres d'animation et de sensibilisation.